



Universidade de Aveiro

2014

Departamento de Educação

**Ana Filipa Pinho
Santos**

**Os sons das línguas e a educação para a diversidade
linguística no jardim de infância**



Ana Filipa Pinho Santos

Os sons das línguas e a educação para a diversidade linguística no jardim de infância

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Prof^a Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Prof.^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a. Doutora Susana Marques de Sá
Professora assistente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Prof.^a. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Desde cedo que me foi inculcado que nada é impossível e que os nossos sonhos devem ser batalhados até os alcançarmos. Ao longo dos últimos 5 anos, lutei por um sonho profissional, sendo a apresentação deste relatório o culminar desse percurso. Como tal, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas pelo seu insubstituível contributo para a conclusão desta etapa.

A todas devo o meu mais sincero, obrigada.

À minha família, em especial aos meus pais, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim. Espero que esta etapa que agora termino os compense por todos esforços que fizeram por mim e pelo meu futuro.

Ao João, um agradecimento especial por nunca me ter deixado desistir e pela transmissão de toda a confiança que em mim depositou.

Às minhas amigas Nádia, Sara, Dani e Cati, por toda a atenção que me deram ao ouvirem os meus anseios.

Às colegas de curso e amigos que conheci na cidade de Aveiro, que sempre estiveram presentes nos bons e maus momentos desta longa meta.

À professora Marlene Miguéis que me ajudou a crescer tanto a nível humano como a nível profissional durante as práticas supervisionadas.

À professora Ana Isabel Andrade por nunca ter desistido de mim e por tudo que me ensinou e me ajudou a evoluir.

E, por último, é fundamental agradecer à minha amiga e companheira de estágio, Ana Lourenço, pelos momentos que nos levaram à realização do nosso projeto para a conclusão deste relatório.

palavras-chave

sensibilização à diversidade linguística; sons; canções; educação de infância.

resumo

O presente relatório reflete sobre um projeto de intervenção realizado numa sala de jardim de infância, tendo como grande temática a sensibilização à diversidade linguística através dos sons das línguas. Com as sessões de intervenção pretendemos observar as atitudes e aprendizagens das crianças quando sujeitas ao contacto com diferentes línguas. Esse contacto foi estabelecido através da audição de canções, descoberta de palavras e repetições das mesmas nas línguas: português do Brasil, Inglês, Mandarim e Russo, assim como pela visita de falantes dessas mesmas línguas.

Ao longo das implementações do projeto foi necessária uma recolha de dados que nos permitisse averiguar se os objetivos e as questões de intervenção-investigação a que nos propusemos foram alcançados.

Os dados a analisar foram recolhidos através de observação direta, da avaliação das sessões e dos desenhos produzidos pelas crianças, da videogravação e de um inquérito final por questionário à educadora. Ao analisar os dados recolhidos verificamos que as crianças ao longo do projeto demonstraram cada vez mais interesse pelas línguas, o que auxiliou o desenvolvimento de capacidades linguísticas e a consciencialização sobre a diversidade linguística que as rodeia.

keywords

awareness of linguistic diversity; sounds; songs; childhood education.

abstract

The present study results of an intervention project carried out in a class of kindergarten, in which the main object of study is the awareness of linguistic diversity through the sounds of languages. With the intervention sessions we intend to observe the attitudes and learning skills of the children when they contact with different languages. This contact was established by hearing songs, discovering words and repeating them in the following languages: Portuguese, English, Mandarin, and Russian, and through the visit of native speakers of these languages.

Along the implementation of the project, it was necessary collection of data that would allow us to verify whether the questions and goals of the research which we committed ourselves to, were achieved.

The analyzed data was collected through direct observation of evaluated sessions, of drawings made by the children, through video recording and finally through a questionnaire answered by the teacher. By analyzing the collected data we found that the children throughout the project demonstrated a growing interest of languages, which helped their development of language skills as well as, their awareness of the linguistic diversity that surrounds them.

Índice

Índice de gráficos	10
Índice de tabelas	10
Índice de anexos	10
Lista de abreviaturas.....	10
Introdução.....	12
Capítulo I – A diversidade linguística na educação pré-escolar	16
Nota introdutória	18
1. A diversidade linguística do mundo atual.....	18
2. Sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar	23
2.1. Finalidades e abordagens da sensibilização à diversidade linguística	27
Capítulo II - As canções do mundo	31
Nota introdutória	33
1. Diversidade de sons musicais em diferentes culturas	33
2. As canções infantis	34
3. Importância das canções infantis no desenvolvimento das crianças.....	36
4. Atividades para a educação de infância	39
Capítulo III - Projeto de investigação e intervenção.....	43
Nota introdutória	45
1. Enquadramento metodológico	45
2. Questões e objetivos de investigação.....	47
3. Apresentação do projeto de intervenção	49

3.1. Inserção curricular da temática.....	49
3.2. Caracterização da realidade pedagógica.....	51
3.3. Organização e intervenção	53
3.4. Descrição das sessões do projeto.....	61
3.4.1. Sessão I – <i>Ksenia e a Rússia</i>	61
3.4.2. Sessão II – Xau Ming e a China.....	61
3.4.3. Sessão III – Francis e a Inglaterra.....	62
3.4.5. Sessão V – Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do XauMing, do Francis e da Yasmin .	63
3.4.6. Sessão VI – O final da história e “Um mundo ideal”.....	64
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	64
4.1. Tabelas de registo dos níveis de implicação e de bem estar emocional das crianças	65
4.2. Avaliação das sessões pelas crianças	65
4.3. Videograções	65
4.4. Desenhos	66
4.5. Inquérito realizado à educadora.....	66
Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados.....	68
Nota Introdutória	70
1. Aspetos de análise.....	70
2. Análise e discussão dos resultados	72
2.1. Implicação	73
2.2. Bem-estar emocional.....	75
2.3. Consciência da diversidade linguística.....	76

2.4.	Apreciação geral do projeto pelas crianças	78
2.5.	Apreciação geral do projeto pela educadora.....	79
2.6.	Síntese dos resultados obtidos	80
	Conclusão	84
	Bibliografia.....	90

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição percentual das línguas pelos diferentes continentes.....	20
Gráfico 2 – Idades das 18 crianças do grupo.....	51

Índice de tabelas

Tabela 1 – Nacionalidades estrangeiras residentes em Portugal (2008-2010)	23
Tabela 2 – Objetivos e planificação da sessão 1	54
Tabela 3 – Objetivos e planificação da sessão 2	55
Tabela 4 – Objetivos e planificação da sessão 3	56
Tabela 5 – Objetivos e planificação da sessão 4	57
Tabela 6 – Objetivos e planificação da sessão 5	58
Tabela 7 – Objetivos e planificação da sessão 6	59
Tabela 8 – Níveis de Implicação e Bem-Estar Emocional	71

Índice de anexos

Anexo 1: Livro “O Sonho do Martim”	
Anexo 2: Desenhos produzidos pelas crianças	
Anexo 3: Tabela de avaliação das sessões pelas crianças	
Anexo 4: Tabela de avaliação dos níveis de implicação das crianças em algumas atividades	
Anexo 5: Tabela de avaliação dos níveis e bem-estar emocional das crianças durante as sessões	

Lista de abreviaturas

SDLC – Sensibilização à diversidade linguística e cultural	
SDL – Sensibilização à diversidade linguística	
OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar	

Introdução

Pensando na situação mundial atual, sentimos cada vez mais os efeitos da globalização, assistindo a uma grande diversidade linguística e cultural. Nas escolas, essa realidade torna-se cada vez mais evidente, sendo fundamental educar desde cedo para o respeito pela multiplicidade de línguas e culturas. Essa educação poderá partir de diversas atividades que terão como grande finalidade sensibilizar para a diversidade linguística e cultural (SDLC).

O presente trabalho retrata o percurso desenvolvido nas unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional (A1 e A2) e de Prática Pedagógica Supervisionada (A1 e A2) que se concretizou num projeto de intervenção educativa. Este projeto teve como foco a “diversidade linguística e cultural e o desenvolvimento da comunicação e expressão” e traduz-se neste relatório de práticas educativas desenvolvidas em contexto de jardim de infância. Optámos por trabalhar a temática dos “sons das línguas” na educação para a diversidade. Neste sentido este relatório traduz um percurso em que tentámos responder à seguinte questão: *O que ocorre quando as crianças brincam com os sons das línguas?*. No seguimento desta questão, concebemos um projeto de tipo investigação-ação, cujo estudo teve como objetivo: compreender o que acontece quando as crianças brincam com os sons das línguas, tentando identificar as aprendizagens que são realizadas quando as crianças contactam com a diversidade linguística.

O trabalho apresenta quatro capítulos. No primeiro capítulo, “A diversidade linguística no pré-escolar” que aborda aspetos como a diversidade de línguas do mundo atual, especialmente da Europa, salientando-se a importância de conservar as línguas vivas. Ainda neste mesmo capítulo é retratada a importância da sensibilização à diversidade na educação pré-escolar, as finalidades dessa sensibilização, apresentando, por fim, diferentes abordagens à pluralidade linguística, dando exemplos de estratégias e atividades que podem educar para a diversidade linguística desde cedo.

O segundo capítulo aborda a diversidade de sons musicais existente em diferentes línguas e culturas do mundo. Foca-se na importância da música, mas particularmente das canções infantis no processo de desenvolvimento das crianças. Termina com a apresentação de atividades que um educador pode proporcionar aos mais pequenos, de modo a favorecer o seu crescimento.

Após os dois capítulos iniciais, onde fazemos o enquadramento teórico do nosso relatório, iniciamos a metodologia do trabalho com o capítulo III. Neste capítulo damos a conhecer o projeto de tipo investigação-ação que colocámos em prática, a descrição pormenorizada das seis sessões implementadas, os instrumentos de recolha de dados e as categorias de análise utilizadas para tratar os dados. No último capítulo (IV), apresentamos e analisamos os dados recolhidos de maneira a conseguirmos responder à questão a que nos propusemos inicialmente.

Para terminar o relatório, apresentamos uma conclusão, onde procuramos responder à questão de investigação-ação, relembrando a importância de trabalhar com as crianças a temática definida, mencionando o que poderia ser melhorado no nosso relatório para obter dados mais significativos e, por fim, salientando a importância deste trabalho para mim enquanto futura profissional de educação.

Capítulo I – A diversidade linguística na educação pré-escolar

Nota introdutória

Neste primeiro capítulo, começamos por apresentar a multiplicidade de línguas existentes do mundo de modo a evidenciar a diversidade linguística do nosso planeta. Em seguida abordamos a noção de sensibilização à diversidade linguística (SDL) e mencionamos a importância dessa sensibilização desde cedo. Terminamos o capítulo com a apresentação das finalidades educativas da SDL e consequentes abordagens na educação de pré-escolar.

1. A diversidade linguística do mundo atual

Nos dias de hoje vivemos num mundo cada vez mais globalizado e, como reflexo disso, temos cada vez mais contacto com a diversidade linguística e cultural. De acordo com dados do Ethnologue (www.ethnologue.com acessado a 27/05/2013) existem cerca de 7105 línguas no globo. Apenas 4%, o que corresponde a cerca de 284 línguas diferentes, estão na Europa. O continente que tem maior variedade de línguas é o asiático, com um total de 32%, tendo 2304 línguas. Em seguida, o continente africano tem 30% das línguas do mundo (com uma variedade de 2146 línguas). O continente americano aparece com cerca de 15% (1060) e, por fim, o Pacífico com 19% línguas (1311). Estes dados estão em constante mudança, devido ao carácter evolutivo e dinâmico das línguas, que, por vezes, leva ao seu desaparecimento. Segundo Simões (2006), existia menos diversidade linguística no ano 2006, do que existe atualmente. Por isso podemos considerar que é difícil contabilizar com exatidão o número total de línguas existentes no mundo, devido a todos os processos evolutivos que estas apresentam. Os números exibidos pelo Ethnologue apoiam-se em dados estimados, visto que uma língua nunca é estática, definitiva, fixa ou inalterável.

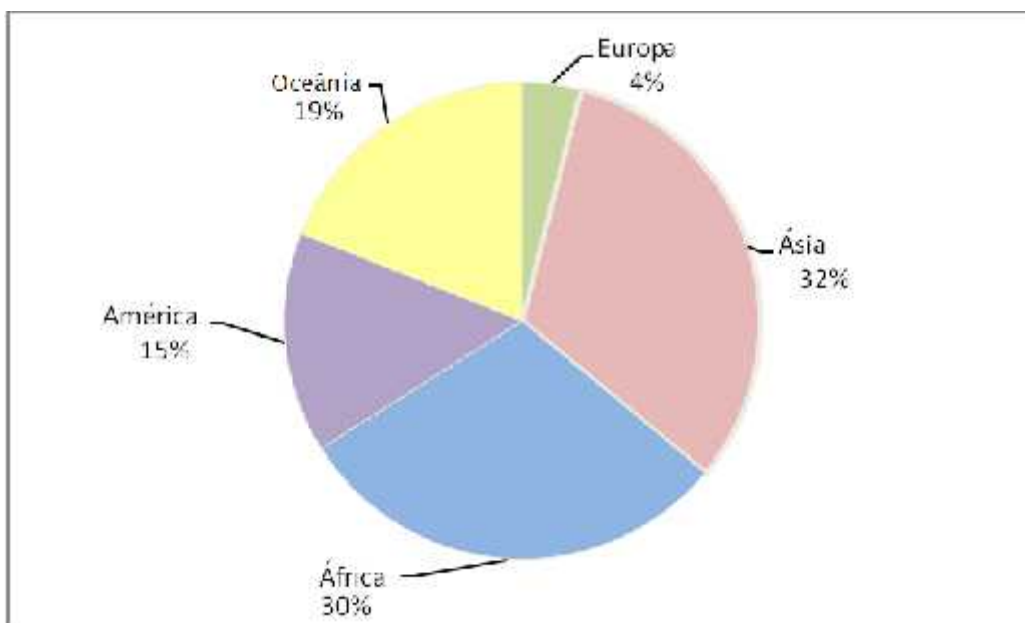


Gráfico 1 - Distribuição percentual das línguas pelos diferentes continentes

Focando-nos particularmente no continente Europeu, este é reconhecido pela diversidade linguística e cultural, com cerca de 220 a 230 variedades linguísticas, classificadas como línguas vivas, de entre as quais cerca de 40 têm o estatuto de língua oficial ou nacional de um estado. Segundo Hill “a grandeza da Europa reside precisamente na diversidade das suas culturas e na sua interação – algo que, quando comparado com as culturas de outros continentes, deixa uma impressão de homogeneidade” (2001, in Simões, 2006, p.21). Sendo que aparentemente nos outros continentes não conseguimos visualizar tanto contato com a diversidade como na Europa se observa. No entanto, persiste uma grande diversidade linguística e cultural intrínseca à Europa e ao mundo em geral, incluindo nessa diversidade as variedades das próprias línguas. Conforme Simões (2006), as línguas europeias podem ir desde os 25 fonemas (por exemplo, o espanhol) a mais de 60 (por exemplo, o irlandês).

A maioria das línguas do nosso continente são línguas indo-europeias, podendo destacar-se alguns grandes grupos de línguas. O grupo das línguas românicas ou itálicas constitui o grupo das línguas que derivam do latim, sendo que esta é considerada uma “língua morta”, por não possuir falantes nativos vivos, sendo, no entanto, utilizada na ciência, direito, administração e igreja católica. Das línguas românicas podemos destacar o francês, o castelhano, o português, o italiano, o romeno, entre outras (Siguan, 1996). Ainda

neste grupo existem idiomas usados por grupos minoritários de falantes, tal como acontece com o mirandês em Portugal. Esta língua é falada no concelho de Miranda do Douro e tornou-se reconhecida como língua minoritária da Europa e oficialmente como língua do estado Português em 1999 (Grilo, 1999).

Para além do grupo das línguas românicas ou latinas, temos, como línguas europeias, o grupo das línguas germânicas, que inclui o inglês, o alemão, o neerlandês, o dinamarquês, o sueco, o islandês e o norueguês. E ainda o grupo das línguas balto-eslavas, sendo estas faladas essencialmente no Leste Europeu, em países como a Polónia, a República Checa e a Eslováquia (Siguan, 1996).

Relativamente à União Europeia, sabemos que reconhece 24 línguas oficiais: alemão, búlgaro, checo, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, gaélico, grego, húngaro, inglês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno, sueco e croata. O número de línguas oficiais da UE é mais reduzido que o número de Estados-Membros. Assim, no total, existem 24 línguas oficiais para 28 países. Conforme o site Europa (http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm acedido a 6/10/2014). “a União Europeia nem sempre teve as dimensões atuais. Em 1951, ano em que se iniciou a cooperação económica na Europa, apenas a Bélgica, a Alemanha, a França, o Luxemburgo e os Países Baixos participavam nesse projeto. Com o passar do tempo, o número de países interessados em fazer parte da UE foi aumentando. Com a adesão da Croácia em 1 de julho de 2013, a União Europeia passou a ter 28 Estados-Membros.”.



Figura 1 – Estados-Membros da União Europeia (http://europa.eu/about-eu/countries/index_pt.htm)

A Comissão Europeia reconheceu, em 2008, que a diversidade cultural da Europa representava vantagens únicas que deveria ser valorizada. Com este reconhecimento, a União Europeia tomou medidas para a importância do diálogo intercultural. Estas medidas levaram à publicação de inúmeros documentos orientadores para a educação em línguas. Estes documentos contribuíram “para uma mudança de perspectiva na conceção do ensino das línguas na Europa, já que assumem a educação plurilingue e intercultural como um direito de todos os cidadãos que vivem no espaço europeu” (Bastos, 2014, p.25).

Com estas mudanças a União Europeia criou políticas educativas e linguísticas que tentaram promover valores como o plurilinguismo, a compreensão, o reconhecimento e respeito pela diversidade de línguas e culturas. Estes valores procuraram uma sociedade europeia com uma cidadania rica em valores em prol da inclusão social, criando boas relações entre cidadãos linguística e culturalmente diferentes.

A Europa apresenta-se como um “continente complexo, de povos e línguas tão diversas, de culturas que se cruzam e interesses que se casam, de riquezas que se esgotam e de fragilidades que se tornam riquezas, de fronteiras que desaparecem enquanto outras renascem e outras ainda parece que se inventam” (Adragão, 1996: 10 in Camarneira, 2007, p.41). Existe, no entanto, uma grande ameaça sobre a diversidade linguística e cultural da Europa, devido ao desaparecimento das denominadas línguas “minoritárias” ou “regionais” face à pressão das línguas maioritárias ou hegemónicas. No entanto, existem muitas ações a favor destas línguas, como a Carta das Línguas Minoritárias (http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf, acessado a 28/11/2014). Neste documento é referido o valor incontestável das línguas minoritárias “para uma Europa baseada nos princípios da democracia e da diversidade cultural (p.2).

As línguas contêm uma riqueza inestimável, porque detêm componentes culturais e históricas que é necessário preservar. Como tal é pertinente mentalizar os cidadãos para a importância das línguas e para o perigo que enfrentam no contexto mundial. O fenómeno do desaparecimento das línguas no mundo leva à perda da herança cultural dos povos e da humanidade. Considera-se, nesta linha, essencial estimar as línguas, enquanto fatores de cultura pois são elementos integrantes da identidade dos povos. Citando Camarneira (2007, p.54),

As línguas deixam as suas marcas, contaminam e são contaminadas, estão cultural e ecologicamente marcadas pelas

terras e gentes que as falam, são entidades plásticas, com uma enorme permeabilidade, havendo elementos estrangeiros que se infiltraram em todas elas. Assim, lutas silenciosas têm lugar, e muitas são as línguas que sucumbem às mais fortes. É certo que viver e morrer são realidades da vida, mas parece que o ritmo a que certas línguas estão a desaparecer, não pode ser considerado um processo natural.

Na sequência do que diz a autora, tal como um ser vivo as línguas nascem, modificam-se e morrem. Contudo a morte de uma língua deveria ser um procedimento natural e não forçado ou condicionado por vertentes económicas ou políticas. Uma língua evolui durante um tempo indeterminado e desenvolve-se consoante aspetos sociais, geográficos, históricos, religiosos e culturais. Uma língua demarca a identidade pessoal, social e cultural dos seus falantes. Quando uma língua deixa de ser falada, perde-se a herança cultural de um povo. Em 2010, a Unesco lançou o Atlas interativo das línguas em perigo no mundo (<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html>, acedido a 28/11/2014), através do qual podemos observar as línguas que estão ameaçadas no mundo. Este atlas demonstra-nos que durante as últimas 3 gerações se extinguiram cerca de 200 línguas.

Consoante o que foi dito em cima as línguas oficiais da União Europeia não esgotam o património linguístico europeu, devido às línguas minoritárias, não oficiais que existem em cada região, mas também devido à crescente mobilidade de indivíduos imigrantes da União Europeia, que trazem para a Europa, línguas e culturas diferentes. o que desencadeia níveis de diversidade linguística elevados em certos centros urbanos, sobretudo. Esta situação tem acontecido igualmente em Portugal, onde se tem verificado um aumento significativo de imigrantes, provocando maior diversidade linguística e cultural.

Países de nacionalidade	2000	2009	2010
Total	443 102	457 306	448 083
Brasil	107 253	116 583	110 552
Ucrânia	52 553	52 423	49 544
Cabo Verde	51 839	49 434	44 719
Roménia	27 769	32 457	36 830
Angola	27 828	26 772	23 751
Guiné-Bissau	25 062	23 672	20 386
Reino Unido	15 371	16 375	17 202
China	13 400	14 451	15 858
Moldova, República de	21 353	20 805	15 641
São Tomé e Príncipe	11 931	11 815	10 901
Outros	88 693	92 519	93 699

Tabela 1 – Nacionalidades estrangeiras residentes em Portugal, 2008-2010

(Carvalho, 2010)

Ao analisar a tabela acima, verificamos que, em Portugal, existe grande variedade de línguas e culturas, provenientes dos imigrantes. O nosso país é considerado multilingue e a sua integração na União Europeia é favorecida pelo aumento da mobilidade e, consequente, aumento da diversidade linguística e cultural. Dadas estas circunstâncias, a escola tem a responsabilidade de formar cidadãos conscientes do mundo global que os rodeia, inculcando-lhes atitudes de respeito e interesse pela diversidade. Este importante desafio pode ser iniciado logo no Jardim de Infância com atividades para a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

2. Sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar

O conceito de SDL, com origem no trabalho de Hawkins (1999) com a expressão “awakening to languages”, consiste na descoberta da multiplicidade das línguas e culturas existentes. Sendo considerada “uma abordagem plural que tem como objetivo criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas junto de alunos em diferentes situações de aprendizagem” (Andrade & Lourenço, 2011, p.335), permite a construção de uma identidade linguística e cultural mais plural. Esta sensibilização visa a criação de atitudes positivas em relação às línguas e às culturas, como a curiosidade e a vontade de

saber mais sobre outras línguas, permitindo igualmente o desenvolvimento da sensibilidade estética (Abreu, 2012; Marinho, 2004). Assim, a compreensão do mundo torna-se fundamental para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos sobre as línguas e culturas existentes.

O contacto com a diversidade linguística é uma realidade da atual sociedade globalizada em que vivemos, o que implica que os indivíduos tenham que aprender a conviver e interagir com outros povos, respeitando as suas identidades, línguas e culturas. A educação para a diversidade linguística vai permitir, a longo prazo, fortificar a união entre as populações, pela melhor aceitação da diferença. Esta aceitação permitirá a construção de sociedades culturalmente diversificadas que sabem valorizar as particularidades de cada língua e de cada cultura, possibilitando a cada sujeito a construção de uma visão do mundo que o rodeia mais completa, criando laços de união com diversos grupos, que linguística e culturalmente poderão ser distintos do seu (cf. Carmaneira, 2007). Como tal, é essencial proporcionar aos mais jovens o contacto com outras línguas. Sendo importante que, logo no jardim de infância, se sensibilize para as diferenças linguísticas e culturais que existem no mundo globalizado dos dias de hoje, para que, desde cedo, os indivíduos aprendam a respeitar e a valorizar essa diversidade.

A escola é um espaço cada vez mais plural onde também existe o contacto com diversas culturas, com diferentes hábitos e línguas. Tal situação requer que a escola promova a convivência harmoniosa com a diversidade. Nessas práticas de convivência, os mais novos poderão explorar a sua língua em comparação com outras línguas, como também poderão colocar a sua cultura em paralelo com outras culturas, podendo compreender as suas semelhanças e as suas diferenças, de maneira a que as crianças respeitem a variedade de sociedades atual. Essas práticas possibilitam que as crianças construam atitudes isentas de preconceitos, promovendo o respeito pelo outro numa educação para a cidadania que se traduz na formação de indivíduos abertos a outras experiências linguísticas e culturais. É essencial que as crianças, ainda ao nível do pré-escolar, percebam que existem muitas línguas e culturas diferentes da sua, línguas essas, que se encontram espalhadas pelo nosso planeta.

Quando falamos em sensibilização à diversidade linguística (SDL) no pré-escolar pretende-se que as crianças tenham contacto com outras línguas e que as respeitem.

Segundo Candelier, Camilleri-Grima, Schröder-Sura, Noguero, Castelloti, Pietro, Lörinez, Meissner, (2007) essa sensibilização define-se como uma abordagem que tem o intuito de trabalhar diversas línguas com crianças sem a missão de as ensinar. Pensa-se que esta sensibilização precoce irá ajudar a formar comunidades mais respeitadoras da diversidade linguística. Assim, através de diferentes atividades didáticas é possível sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural, de forma a promover atitudes de curiosidade, interesse, abertura e respeito pelas línguas. Para tal, tanto educadores como professores devem proporcionar aos seus alunos abordagens didáticas mais plurais e inclusivas de descoberta de línguas e com estas promover os valores anteriormente referidos, motivando para o interesse pela aprendizagem de mais línguas (Andrade & Lourenço, 2011).

Podemos afirmar que a SDL funciona como uma educação para a cidadania, que permite formar indivíduos abertos a experiências linguísticas e culturais. Mencionando Abreu (2012) “ao desenvolver a consciência linguística das crianças, preparam-se aprendizagens futuras, quer na aprendizagem da leitura e escrita na língua materna, quer na aprendizagem de vocabulário numa língua estrangeira.” (p.30). Uma criança quando é sensibilizada para a diversidade linguística existente, aprende intuitivamente a respeitá-la, como também a apreciar a aprendizagem das línguas.

No entanto esta sensibilização não requer obrigatoriamente o ensino de línguas estrangeiras como já foi aludido, mas sim que as crianças entrem em contacto com línguas e culturas diferentes da sua. Uma forma de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística é, desde cedo, educá-las para a diversidade e para o plurilinguismo, utilizando novas abordagens que permitam cativar os alunos de forma a desenvolverem competências comunicativas e (meta) linguísticas (Andrade, Lourenço & Sá, 2010).

As competências comunicativas são desenvolvidas por abordagens que permitam aos indivíduos o recurso a meios linguísticos para se expressarem. Para que essa comunicação exista, as crianças deverão possuir competências de comunicação verbal, o que lhes permitirá que se exprimam oralmente. A linguagem oral permite responder:

às necessidades básicas do ser humano ou obter bens materiais; a intencional ou interpessoal já que através da linguagem que o ser humano se relaciona com o outro, com o mundo, com a própria

linguagem, no processo de socialização que realiza; a expressiva ou pessoal, marcando a importância que a linguagem tem na expressão da afetividade e na formação da pessoa; a ideacional ou representativa, visto que é através da linguagem que somos capazes de conceber a multidimensionalidade do mundo, ou seja, de nos informarmos para conhecer ou tratar cognitivamente o meio-ambiente; a imaginativa ou poética, sendo que a linguagem permite criar novos mundos, levando ao pensamento, à emoção, ao sonho e à poesia, por fim, a heurística, [servindo a linguagem] serve para compreender, interpretar o que nos rodeia. (cf. Germain, 1993a; Halliday, 1973; Leif, 1981, in Andrade, 1997, p.28, in Abreu, 2012, p. 34-35).

As competências (meta)lingüísticas referem-se à reflexão e manipulação das línguas, ou seja “à habilidade de refletir sobre e de manipular as características estruturais da linguagem falada [ou escrita], tratando-a, em si mesma, como um objeto de pensamento, em oposição ao uso do sistema para compreender e produzir sentenças” (Tunmer & Bowey, 1984, in Roazzi, Asfora, Queiroga & Dias, 2010, p.49). Estas competências só são trabalhadas a partir do momento em que a criança inicia o processo de escolarização, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A escola deverá possibilitar práticas de metalinguagem que fortaleçam a dimensão oral dos alunos, ao refletirem sobre a própria linguagem.

É crucial que uma criança a nível da educação pré-escolar compreenda que a língua com que comunica, ou seja, a sua língua materna, não seja a única forma de comunicação, sendo por isso importante sensibilizar desde cedo para a diversidade. Essa consciencialização deverá ser trabalhada pelos educadores no jardim de infância, com a utilização de diferentes abordagens de modo a atingir determinadas finalidades, como veremos no tópico seguinte.

2.1. Finalidades e abordagens da sensibilização à diversidade linguística

Devido ao mundo globalizado temos o dever de consciencializar as crianças desde cedo, permitindo que, no futuro, essas crianças compreendam e respeitem povos de diferentes línguas e culturas. Para tal deverá ser inculcado o gosto por conhecer ou mesmo por aprender novas línguas, facilitando assim a comunicação entre todos os povos. Enquanto educadores devemos trabalhar a diversidade linguística com as crianças seguindo abordagens distintas.

Segundo Candelier et al. (2007), a diversidade linguística tem 4 possíveis abordagens plurais: a didática integrada, a intercompreensão, a educação intercultural e a sensibilização à diversidade linguística. A diversidade atual deve ser vista pelas escolas como algo a ser explorado e vivenciado pelos alunos.

Acredita-se (...) que as abordagens plurais favorecem a educação para a cidadania, podendo combater atitudes etnocêntricas e sendo capazes de motivar os aprendentes para outras formas de expressão, desenvolvendo neles competências variadas tais como a metalinguística, a comunicativa, a plurilingue e a intercultural. Assim, o plurilinguismo, traduzido na capacidade para interagir com outras culturas e comunicar em outras línguas, traz aos sujeitos novas formas de socialização, preparando-os para enfrentar os desafios das sociedades modernas, da globalização e do contacto entre culturas. (cf. Conselho Europa, 2001, in Andrade e Sá, 2009, p. 1).

As abordagens plurais são, assim, consideradas benéficas para uma educação para a cidadania, sendo por isso crucial que se incrementem atividades que fomentem a sua inclusão nas escolas. Como tal, a SDL faz parte das “didactic approaches which use teaching /learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier. et. al., 2007, p. 7), sendo que estas atividades visam contribuir para a

sensibilização da diversidade linguística precoce das crianças, independentemente da sua origem social, cultural ou linguística.

O contacto com diferentes línguas permite a familiaridade com vários registos sonoros e escritos. Segundo Andrade, Lourenço & Sá (2010), esse contacto faz com que as crianças comecem a tomar “consciência da língua enquanto objeto[s] a descobrir, a manipular, a comparar e a amar”. As autoras ainda afirmam que as crianças em idade pré-escolar (entre os 3 e os 6 anos) gostam de explorar a língua e estão aptas para observarem as unidades mais pequenas da língua, os fonemas. Segundo Adams (2006), “as crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler.” (p. 17). Sendo, assim, a consciência fonológica “diz respeito à capacidade para reconhecer, distinguir e manipular as estruturas sonoras básicas das línguas, tais como as sílabas, rimas e os fonemas” (cf. Oakhill e Kyle, 2000; Shah, 2000; Sim-Sim et al., 2006; Lourenço, 2006, in Abreu, 2012, p. 8).

De modo sintético, a consciência linguística, é “a capacidade (...) que exige a manipulação consciente da língua fora do contexto comunicativo e é servida por processos cognitivos de nível superior, nomeadamente a consciência e o controlo do conhecimento” (Sim-Sim, 1998, p.215). Esta consciência começa-se a reconhecer nas crianças a partir dos 4 anos.

Segundo vários autores as atividades de SDL desenvolvem atitudes positivas face à diversidade linguística; promovem a consciência da diversidade linguística e cultural; motivam para a aprendizagem futura de línguas; desenvolvem capacidades facilitadoras do domínio de línguas; desenvolvem uma cultura linguística como a compreensão do mundo multicultural e multilingue em que vivemos (cf. Candelier 1998, in Lopes, Monteiro & Santos, 2010, in Abreu 2012).

Assim, sensibilizar para a diversidade linguística abrange o contacto com línguas e culturas diferentes, de modo a alcançar a finalidade da descoberta e aceitação do outro para a composição de comunidades solidárias, linguísticas e culturalmente pluralistas (cf. Candelier, 1996, in Marinho, 2004). Para além destas finalidades, com a SDL é possível adquirir motivação e interesse pela aprendizagem de línguas, como também o

desenvolvimento de competências (meta)linguísticas, (meta)comunicativas como já foi anteriormente referido e desenvolver também competências (meta)cognitivas.

Segundo Ribeiro (2003), as capacidades cognitivas e os fatores motivacionais são determinantes para o sucesso escolar. Sendo que a metacognição engloba aptidões cognitivas envolvidas com a memória, a leitura e a compreensão de textos. A definição de metacognição é “a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (cf. Flavell,1977, in Ribeiro, 2003, p.109). Isto consiste, em desenvolver no aluno a capacidade de reflectir sobre o que conhece e o que aprende.

A SDLC na educação pré-escolar tem como finalidade essencial dar a conhecer às crianças a existência de diferentes línguas e culturas, tentando inculcar-lhes o respeito e o gosto pela diversidade. Essa SDLC pode ser trabalhada com os mais pequenos de diversas maneiras. O capítulo seguinte (capítulo II), focar-se-á na música e nas canções infantis e em todo o seu potencial educativo quando trabalhadas em contexto pré-escolar, com o intuito da SDLC.

Capítulo II - As canções do mundo

Nota introdutória

Neste capítulo, procuramos compreender a diversidade de sons existente no mundo para compreendermos o porquê que devemos de trabalhar a SDL com os mais jovens. Em seguida, abordamos a canção infantil e a importância das canções infantis no processo de desenvolvimento das crianças. Concluimos o capítulo com exemplos de atividades para a educação pré-escolar que pretendem promover a sensibilização para a diversidade linguística recorrendo aos sons de diferentes línguas.

1. Diversidade de sons musicais em diferentes culturas

A música está presente em todas as culturas do mundo e pode ser considerada como fonte de estímulo para o desenvolvimento das crianças desde o nascimento. As famílias são responsáveis pela iniciação cultural de cada criança, podendo promover essa iniciação através do contacto com sons, ritmos, melodias, canções e instrumentos característicos de cada sociedade. Citando Gordon (2000), “o lar é a escola mais importante que as crianças poderão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que irão ter” (p.5). Para o autor a família é responsável pelo primeiro contacto musical do indivíduo e os hábitos da família determinarão os hábitos dos seus descendentes, se uma família ouve regularmente música da cultura em que está inserida, os seus filhos, por um processo de imitação, também serão formados a adoptarem atitudes idênticas. Uma criança inserida em determinado meio cultural e linguístico cresce a escutar determinado repertório musical (Gordon, 2000).

Sendo a música considerada uma linguagem universal, a forma como a música existe em diferentes culturas é bastante diversificada. A música é um dos aspetos que demonstra mais riqueza e variedade devido às culturas presentes no mundo. Conforme Nogueira (2003), a música “tem acompanhado a história da humanidade (...). Está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas” (p.1). Contudo, a mesma autora afirma que “a forma pela qual a música, como linguagem, acontece no seio dos diferentes grupos sociais é bastante diversificada” (p.1). Em Portugal, é comum ouvirmos

canções que envolvem brincadeiras, vivências e jogos pertencentes à nossa cultura, no entanto, noutro país onde exista uma cultura desigual, existem realidades diferentes da nossa. Assim, podemos afirmar que as canções infantis dependem da cultura do país onde estão inseridas.

A música faz parte da cultura de cada país, “it reflects social, historical and local characteristic in every culture”, “has been created in every culture (...), and regional factors have influenced the development and the styles of music” (cf. Eisner, 2001, in Kim & Kemple, 2011, p.136). Como existem diversas formas musicais inerentes a cada povo, também as canções destinadas a um público infantil têm as suas diferenças. Contudo, em todas as culturas este tipo de música é muito importante para o desenvolvimento de diversas capacidades nos mais pequenos.

2. As canções infantis

É indiscutível o quanto a música está presente no dia a dia de cada ser humano. Todas as crianças sem exceção nascem com capacidades musicais. Acreditamos que a música é uma das formas mais importantes da expressão humana, sendo que o ritmo, a harmonia, as melodias e os sons podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas, sociais, culturais, linguísticas, motoras e ainda afetivas das crianças.

“music influences young children’s development and learning in many ways. Music is a communicative tool for young children. Children Express their feelings and thoughts, as well respond to others, through music. Music is a natural médium for communicating human emotions and thoughts” (cf. Custodero, 2002b; Andress, 1998; Levinowitz, 2001, in Kim et. al, 2011, p.135)

Considera-se que a música possui 3 elementos essenciais: o ritmo, a harmonia e a melodia. E, segundo Willems (1970), cada um desses elementos musicais ajusta-se a uma característica humana que se pode desenvolver. O ritmo musical incute a movimentação corporal, ou seja o desenvolvimento da vida fisiológica do indivíduo. A harmonia contribui

para a construção mental do homem, auxiliando o crescimento intelectual deste. E, por último, a melodia abona a favor da vida afectiva com a estimulação da afetividade.

Na música é essencial a capacidade de ouvir e perceber o que a nossa audição nos quer transmitir, sendo por isso o contacto com as sonoridades um favor positivo para o desenvolvimento do ser humano enquanto ser racional, capaz de pensar ou refletir sobre as coisas. Ainda durante a gestação, o feto reage tanto a estímulos sonoros do interior da barriga da mãe, como a estímulos exteriores. Começando primeiro por interagir com os sons do corpo da progenitora, “as batidas do coração da mãe, os movimentos peristálticos do estômago e intestinos, são os primeiros sons ouvidos pelo pequeno ser” (Ravelli & Motta, 2005, p.612).

Após o nascimento, a audição é bastante importante para a socialização e comunicação do bebé com os seus pais, família e amigos. Sendo que os primeiros sons a que a criança consegue atribuir significado são os sons do seu meio ambiente, por serem mais fáceis e acessíveis do que os sons da fala, devido à complexidade da linguagem verbal.

Desde muito cedo, que as crianças demonstram aptidões musicais, que se podem manifestar de diferentes formas, como sorrisos, movimentações corporais, palmas ritmadas, ou ainda quando se entretêm com brinquedos sonoros de toque. Essas manifestações criam movimentos repetitivos que se modificam, manifestando assim diferentes sensações na criança (Góes, 2009).

Como a música é uma linguagem que é desde cedo compreendida pelo ser humano, esta auxilia a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança, ajudando-a a expressar os seus sentimentos. Ao nível de pedagogia “as músicas são consideradas completas: brincando com músicas as crianças exercitam naturalmente o seu corpo, desenvolvem o raciocínio e a memória, estimulam o gosto pelo canto” (Góes, 2009, p.32). A música amadurece socialmente a criança, mas também auxilia a maturação individual desta. As canções e os jogos inerentes à música permitem à criança vivenciar diferentes situações, podendo esta sentir prazer ou não na realização de tal ação. As canções infantis têm forte envolvimento com o brincar. E como o brincar é um direito intrínseco de cada

criança é essencial possibilitar que os mais pequenos exercitem a sua imaginação, podendo-o fazer por intermédio de cânticos.

Segundo Santiago e Nascimento (1996) os educadores devem ter em conta a extensão, o conteúdo das canções e as suas características melódicas e rítmicas. As canções destinadas às crianças devem conter muitas repetições melódicas, rítmicas e poucas diferenças na melodia para serem facilmente cantadas e decoradas pelas crianças. Enquanto cantam, os mais pequenos trabalham a sua concentração, a memorização, a consciência corporal e a coordenação motora.

As canções infantis são “cantigas (...) que nos foram transmitidas oralmente, através de inúmeras gerações, são formas inteligentes que a sabedoria humana inventou para nos prepararmos para a vida adulta” (Nogueira, 2003, p.5). Muitas destas canções, nas suas letras retratam realidades do quotidiano, onde as crianças estão ou podem estar inseridas no futuro. Têm temas normalmente relacionados com brincadeiras de infância, amores correspondidos ou não correspondidos, tristezas, profissões, entre outros. As canções de tradição infantil são experiências únicas que devemos possibilitar desde muito cedo aos mais pequenos. As canções de tradição infantil diferem de cultura para cultura e são canções que são transmitidas de geração em geração aos mais jovens.

3. Importância das canções infantis no desenvolvimento das crianças

A importância da música na vida de um ser humano é perceptível logo no seu primeiro ano de vida. Como foi referido anteriormente, as canções infantis são um meio de expressão de ideias e de sentimentos. As canções alcançam desde cedo, grande relevância na vida de uma criança, pois todas as experiências musicais desenvolvem capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O cantar proporciona momentos sonoros que trabalham a intensidade, a entoação da voz, descoberta de novo vocabulário e o comportamento motor. Sendo que a ação de cantar auxilia a evolução auditiva, linguística, emocional e cognitiva da criança (Nogueira, 2003).

Quando as crianças aprendem canções, estão simultaneamente a desenvolver a sua compreensão e expressão oral. Nas idades mais precoces é por intermédio da música que a

criança se expressa. Sendo que o processo de musicalização dos bebês e crianças começa de forma natural através do contacto com diferentes sons do quotidiano (cf. Brito, 2003 in Góes, 2009). Por isso é importante expor uma criança à linguagem musical para que aprenda e descubra formas de se expressar, desenvolvendo a sua oralidade.

Segundo Sim-Sim (1998), o desenvolvimento da expressão oral implica o crescimento do conteúdo linguístico, ou seja do vocabulário e das estruturas gramaticais; envolve também as estratégias de interação da expressão oral e inclui ainda os diferentes usos da expressão oral em diversas ocasiões. As crianças ao longo do seu crescimento enquanto seres humanos vão desenvolvendo a sua expressão oral, podendo esse desenvolvimento ser feito por intermédio musical.

A perceção dos sons da fala é o primeiro passo para a compreensão da linguagem e expressão oral e requer a assimilação de uma sequência de sons, emergindo então para o conceito de consciência fonológica. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) afirmam que a consciência fonológica é “a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais” (p. 48), sendo importante que as crianças desenvolvam a consciência dos sons inerentes à sua língua materna, de modo a conseguirem compreender a linguagem para posteriormente se poderem expressar oralmente.

Desde muito cedo que a criança é sensível a tudo que ouve. Conforme Gordon (2000), as crianças manifestam-se inicialmente através do balbucio musical que corresponde a “sons musicais que (...) produz antes de desenvolver um sentido objetivo de tonalidade e de métrica. O balbucio musical é para a música o que a lalação é para a linguagem.” (p.101). O balbucio musical é subdividido em duas fases: o balbucio tonal e balbucio rítmico. Na fase de balbucio tonal, as crianças experienciam o cântico, permitindo que estas façam a distinção entre o que é falado e o que é cantado, seguindo-se a fase de balbucio rítmico em que as crianças produzem sons e movimentos com ritmos distintos.

Segundo Sim-Sim (1998), o reconhecimento dos sons da língua ocorre desde muito cedo e enquanto a criança é ainda recém nascida. Entre os dois primeiros meses de vida, o bebé já é sensível a alguns “contrastes fonéticos” como, por exemplo, a voz. Uma criança começa a distinguir os sons da língua materna por volta dos 3 anos de idade, sendo que neste momento consegue identificar sequências sonoras da sua língua materna. Algumas

crianças com quatro anos, já conseguem autocorriger a sua expressão oral, pois já têm o ouvido sensível às particularidades fonológicas da sua língua (Silva, 2012).

A criança só começa a falar após um período de contacto com as línguas do seu meio social e com experiências vocais do balbucio. Para que uma criança evolua ao nível da expressão oral é indispensável que tenha contacto com diferentes ambientes sonoros que envolvam melodia, harmonia e ritmo: “Algumas crianças são mesmo capazes de cantar numerosas canções antes da idade de dois anos, por vezes mesmo antes de saber falar.” (Willems, 1997, in Silva, 2012). Se uma criança for motivada durante atividades que envolvam a música, aos poucos vai repetindo palavras, repetindo posteriormente frases das canções, para depois conseguir construir as suas próprias frases.

Como já referi, a primeira etapa no processo de fala é a percepção auditiva. Sendo caracterizada pela discriminação de sons, essa discriminação “permite desenvolver capacidades de audição, discriminação e memorização de sequências de sons. Inicialmente as crianças aprendem a discriminar os sons do meio envolvente, a seguir relacionam os sons onomatopaicos com os sons da fala e, por fim, aprendem a discriminar as características específicas de cada grupo de sons.” (Freitas, Alves, & Costa, 2007 in Alcobia, 2012, p. 32). Os mais pequenos devem ainda aprender a dar grande relevância ao silêncio, visto que este é um elemento que completa o som e é de fundamental compreensão para que a criança consiga fazer uma boa discriminação auditiva.

Se uma criança conseguir distinguir diversos sons, acaba por conseguir reproduzir esses sons mentalmente, o que a vai ajudar muito na expressão oral. A expressão oral é portanto “um processo interativo de construção de significado, que envolve a produção e a receção e o processamento de informação” (cf. Brown, 1994; Burns & Joyce, 1997 in http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Speak.html).

É muito importante que as creches e os jardins de infância tenham atenção em envolver as crianças em atividades musicais que lhes proporcionem momentos de prazer, alegria e lhes possibilitam um melhor desenvolvimento.

4. Atividades para a educação de infância

Como acabamos de ver, as crianças devem desde cedo ter contacto com canções infantis. Inicialmente é fundamental que a família explore sons e ritmos, como já foi referido anteriormente. Contudo as creches e os jardins de infância também devem proporcionar atividades sonoras de modo a favorecer um desenvolvimento infantil de sucesso.

Torna-se crucial salientar as Metas de Aprendizagem do pré-escolar (<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>), sendo que, neste documento, existem algumas metas que dizem respeito às expressões e estão inseridas no domínio “Expressão Musical – Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação”:

- Meta 28) No final da educação pré-escolar, a criança interpreta canções de carácter diferente (de acordo com o texto, o ritmo ou a melodia) e em estilos diversos, controlando elementos expressivos de intensidade e de andamento (rápido, lento, em acelerando e em rallentando).

E no domínio “Expressão Musical – Apropriação da Linguagem Elementar da Música”:

- Meta 37) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais;
- Meta 38) No final da educação pré-escolar, a criança comenta a música que ouve ou a música que interpreta utilizando vocabulário musical;
- Meta 39) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos.

Estas metas apontam para as diversas atividades na área da música que se podem fazer com crianças em contexto de pré-escolar.

Na educação pré-escolar, a expressão musical deve ajudar o desenvolvimento da capacidade de audição e percepção dos sons, para que as crianças sejam capazes de

manipular objetos sonoros, acompanhar o ritmo de uma melodia, adquirir consciência da expressão oral de modo a conseguirem comunicar de forma eficaz e ainda a desenvolver a expressividade física e motora inerente ao movimento que o corpo pode adquirir com o som de diferentes canções.

O educador deve promover atividades de expressão musical que estimulem a concentração, o empenho e a imaginação das crianças. Podendo essas atividades ajudar a acalmar e a relaxar, como também a fazer com que a criança pense sobre aquilo que ouve. É essencial que as crianças nesta faixa etária aprendam a valorizar e a apreciar o silêncio. Conforme as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997), o educador pode trabalhar atividades de audição, classificação e comparação de sons do dia a dia como sons onomatopáicos das falas dos animais, sons de objetos, como máquinas, sons dos instrumentos musicais, atividades de simples discriminação auditiva de sons graves ou agudos, curtos ou longos, fracos ou fortes. Promover jogos de improvisação musical, em que as crianças produzem sons com o corpo, voz ou objetos, podem ser também uma mais valia para estas idades. Ou mesmo, momentos de audição e canto de uma canção, colaborando na aprendizagem e memorização de canções, sendo também possível a reflexão e a interiorização sobre o tema da canção. As canções infantis veiculadas pelos meios de comunicação podem enriquecer ou não o conhecimento das crianças, podendo ser considerado mais um recurso para o educador, tendo este que saber selecionar o que se adequa ou não às suas crianças.

Para ampliar o pensamento da criança para a diversidade de sons linguísticos, o educador pode trabalhar a audição e a discriminação de sons de línguas diferentes. As crianças podem ser sujeitas à mesma canção em línguas diferentes ou mesmo aprenderem algumas palavras noutras línguas.

É fundamental ter em consideração todas as potencialidades que o contacto das crianças com diferentes atividades musicais detém. As crianças devem compreender a linguagem musical como forma de expressão individual e coletiva, sendo uma forma de interpretação do mundo. No entanto, cabe ao educador reconhecer e trabalhar junto das crianças todas as possibilidades que a música e o contacto com os sons provoca no crescimento das crianças.

O reconhecimento dos benefícios de atividades musicais, pelos educadores, para o desenvolvimento infantil é crucial. Sendo que essas atividades musicais podem também trabalhar a SDL.

Capítulo III - Projeto de investigação e intervenção

Nota introdutória

Após o enquadramento teórico da temática “os sons das línguas e a educação para a diversidade linguística no jardim de infância” onde foram abordados os conceitos que apoiam este projeto, surge agora este terceiro capítulo onde são fundamentadas as orientações metodológicas do estudo, apresentando o projeto de intervenção educativa dirigido às crianças em idade pré escolar, os referentes objetivos do mesmo e os respetivos instrumentos de recolha de dados.

O trabalho realizado teve como principal objetivo a sensibilização à diversidade linguística através da implementação de atividades sonoras, que possibilitassem que as crianças estivessem em contacto com sons de outras línguas, para compreensão do mundo atual, bem como para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos.

Este capítulo inicia-se com o enquadramento metodológico e a apresentação da questão e dos objetivos de investigação, seguindo-se a apresentação do projeto, com a inserção curricular do tema, a caracterização do contexto e do grupo de crianças onde o projeto foi desenvolvido, a organização e a descrição das sessões de intervenção. Terminamos o capítulo com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados utilizados durante as intervenções do projeto.

1. Enquadramento metodológico

Uma vez que o foco de estudo deste relatório de estágio é a sensibilização à diversidade linguística através do contacto com sons de diferentes línguas, optámos por uma metodologia de investigação qualitativa. Este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994), “é uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais” (p.11). Assim, o estudo apresenta uma exposição descritiva e rigorosa dos dados recolhidos, durante a intervenção do projeto. Com esta metodologia procuramos assumir-nos como uma educadora investigadora. Alarcão (2001) afirma que um profissional de educação deve analisar e refletir sobre o currículo, deve também questionar-se sobre a sua prática, de modo a

melhorar os seus métodos de ensino, devendo ser um bom observador de modo a antever uma situação problemática inerente à sua prática. Neste sentido, a nossa investigação parece ter uma metodologia adequada ao tipo investigação-ação, tem como principal objetivo melhorar as práticas dos docentes, levando-os ao questionamento reflexivo sobre o que observam da sua prática, de modo a compreenderem as suas práticas e melhor planearem a sua ação.

A investigação-ação também se enquadra na nossa investigação. Este tipo de metodologia é caracterizado como “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al, 2009, p.362). Com a investigação-ação permite-se que os professores reflitam mais sobre as suas práticas, devido à maior autonomia e ao maior envolvimento destes no processo de ensino.

A metodologia do tipo investigação-ação é distinguida pelo seu carácter cíclico, sendo constituída por quatro fases sequenciadas: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al, 2009), tal como se pode ver na figura seguinte:

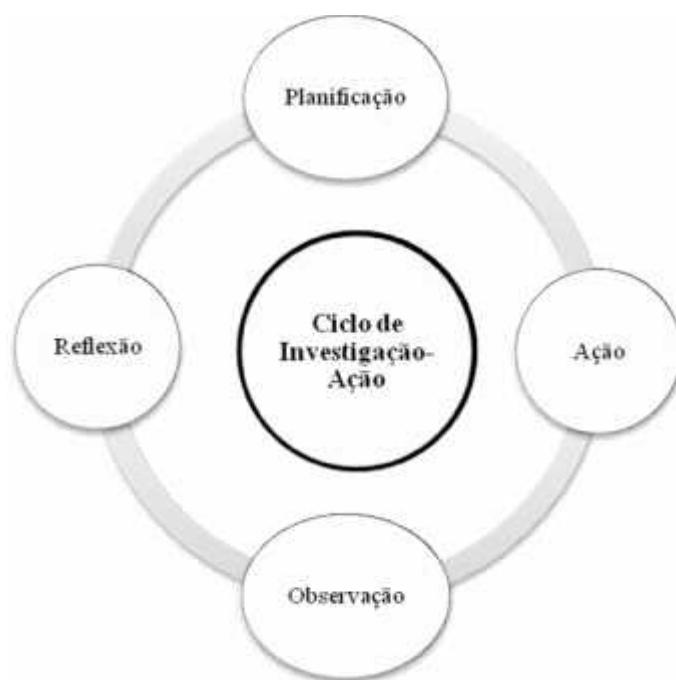


Figura 2 – Ciclo do tipo investigação-ação (Coutinho et al, 2009)

Neste tipo de metodologia existem diferentes fases que implicam: planejar, atuar, observar e refletir mais cuidadosamente sobre o que se faz no dia a dia. Conforme Coutinho et al (2009), este ciclo é uma sequência de procedimentos: inicia-se na planificação da ação devido a uma problemática, coloca-se em ação esse mesmo plano, observam-se os efeitos dessa ação e reflete-se posteriormente sobre esses dados, retornando-se ao planejamento.

Um profissional de educação que seja investigador e que siga esta metodologia de investigação é um profissional que reflete sobre a sua prática e com essas reflexões aperfeiçoa a mesma, questionando as suas ações e resolvendo as situações do quotidiano. Tal como Paulo Freire (1991) menciona:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (Freire, 1991, p.58).

A fase de observação desta metodologia recorre à utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como fotografias, entrevistas, videograções, que pretendem permitir averiguar se a questão e os objetivos de investigação foram ou não alcançados.

2. Questões e objetivos de investigação

A realização deste projeto incide sobre o tema da sensibilização à diversidade linguística, mais particularmente sobre *os sons das línguas e a educação para a diversidade no jardim de infância*. Assim sendo, definimos uma questão e uma sub-questão orientadoras da nossa investigação:

- *O que ocorre quando as crianças brincam com os sons das línguas?* ou por outras palavras, que aprendizagens são realizadas quando as crianças contactam com a diversidade linguística?

Para responder a esta questão, pretendemos, através de uma metodologia de tipo investigação-ação, implementar formas de educação para a diversidade linguística, a partir de atividades com crianças a nível do pré-escolar. Assim, os nossos objetivos são:

- Perceber a importância do trabalho didático com a valorização da diversidade linguística durante a idade pré-escolar;
- Compreender como sensibilizar as crianças para a solidariedade e o respeito pela diferença de pessoas de diferentes línguas e culturas;
- Compreender de que forma o contacto com sons de diferentes línguas permite sensibilizar para a diversidade linguística;
- Proporcionar aprendizagens ao nível das expressões (plástica, musical e motora), bem como da expressão verbal (oral) através do contacto com a educação para a diversidade;
- Motivar as crianças para escutarem com a atenção as letras de canções de diferentes línguas, proporcionando o contacto com diferentes sonoridades.

Com a implementação deste projeto de tipo investigação-ação tivemos, em geral, como finalidades educativas: sensibilizar para a diversidade linguística através do contacto com sons de diferentes línguas e fomentar o respeito e a valorização pelos outros.

Este projeto foi desenvolvido e implementado em parceria com a colega de d'ade, Ana Lourenço (Lourenço, 2014), sendo que os nossos temas, as questões e os objetivos de investigação foram diferentes. O tema da minha colega foi a sensibilização à diversidade cultural e o jogo na educação pré-escolar, enquanto o meu tema reside na sensibilização à diversidade dos sons das línguas.

Tendo sido definida a questão e os objetivos que o projeto pretendeu atingir, é exposto de seguida a intervenção educativa que efectuámos.

3. Apresentação do projeto de intervenção

3.1. Inserção curricular da temática

De forma a fundamentar o projeto desenvolvido no âmbito da educação pré-escolar, analisámos dois documentos, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997) e as *Metas de Aprendizagem* (Ministério da Educação, 2010).

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, 1997) são um documento oficial que suporta teoricamente esta educação, sendo um documento de referência para os educadores, pretendendo auxiliá-los na organização de todo o processo educativo a desenvolver com as crianças. Relativamente ao nosso tema de projeto focamos nos seguintes objetivos gerais pedagógicos:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania.” (Ministério da Educação, 1997, p.15);

- “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” (Ministério da Educação, 1997, p.15).

No mesmo documento consta a importância da intervenção educativa ao nível da expressão musical, referindo-se que “a exploração das características dos sons pode passar, também por escutar, identificar e reproduzir sons” (Ministério da Educação, 1997, p.64). É crucial que o educador esteja atento às produções linguísticas de cada criança e que interligue conteúdos de diferentes áreas, pois “trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras” (Ministério da Educação, 1997, p.64).

Ao longo deste estudo, realizaram-se atividades que permitissem às crianças desenvolver aprendizagens relativas ao conhecimento do mundo, das expressões e da linguagem a partir de atividades de diversidade linguística. Ainda no âmbito das OCEPE

pretendemos demonstrar o quanto é importante “a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar, sobretudo se esta tem sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento direto ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997, p.73).

Em relação ao documento *Metas de Aprendizagem*, podemos referir que nele se explicitam as aprendizagens que as crianças deverão atingir no final da educação pré-escolar. Tendo em conta o nosso tema, podemos destacar três áreas de conhecimento “Formação Pessoal e Social”, “Conhecimento do Mundo” e “Expressões”. Relativamente à área da “Formação Pessoal e Social”, podemos mencionar o domínio *Solidariedade / Respeito pela Diferença* que, na meta final 29, nos diz que “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando respeito por crianças e adultos, independentemente de diferenças físicas, de capacidades, de género, etnia, cultura, religião ou outras”.

Na área do “Conhecimento do Mundo” destacamos o domínio *Dinamismo das Inter-Relações Natural-Social* com a respetiva meta final 36, “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, manifestando atitudes de respeito pela diversidade”.

No que diz respeito à área das “Expressões” podemos referir três domínios:

- o domínio da *Expressão Musical - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação* que, na meta final 28, nos diz que “no final da educação pré-escolar, a criança interpreta canções de carácter diferente (de acordo com o texto, o ritmo ou a melodia) e, em estilos diversos, controlando elementos expressivos de intensidade e de andamento (rápido, lento, em acelerando e em rallentando);

- o domínio da *Expressão Musical - Apropriação da Linguagem Elementar da Música* que tem as metas 37 e 38, respectivamente “no final da educação pré-escolar, a criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais” e “no final da educação pré-escolar, a criança comenta a música que ouve ou a música que interpreta utilizando vocabulário musical”;

- o domínio da *Expressão Musical - Compreensão das Artes no Contexto*, com a meta 40, “no final da educação pré-escolar, a criança utiliza e reconhece auditivamente um

repertório diversificado de canções e de música gravada de diferentes géneros, estilos e culturas, presente em atividades do quotidiano”.

As sessões implementadas tiveram como base estes dois documentos oficiais, sustentando o desenvolvimento das atividades de forma a podermos atingir as metas de aprendizagem descritas e trabalhar as diversas áreas de conteúdo já mencionadas.

Concluindo, assim, a pesquisa nos documentos oficiais de objetivos e metas que sustentam este projeto, prosseguimos com a caracterização do contexto onde o projeto foi desenvolvido.

3.2. Caracterização da realidade pedagógica

O nosso projeto de investigação foi desenvolvido num jardim de infância de Aveiro e decorreu no 1º semestre do 2º ano do curso, no mesmo grupo de crianças onde realizámos a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2. Trata-se de um jardim de infância recente em que o meio envolvente é um bairro social.

Os participantes do nosso estudo constituem um grupo heterógeno de 17 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, como podemos verificar no gráfico seguinte:

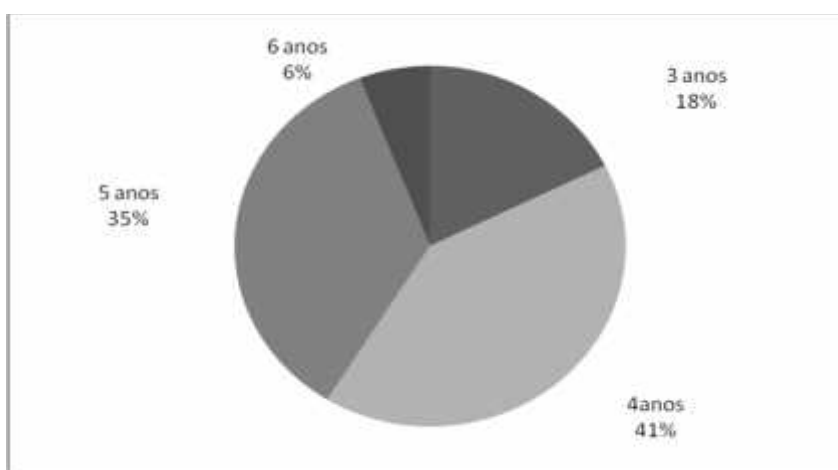


Gráfico 2 – Idades das 17 crianças do grupo

Este grupo heterógeno define-se pelas características individuais das crianças que o compõem. Neste grupo existe interação entre crianças em momentos diferentes de

desenvolvimento e possuindo conhecimentos diferentes, podendo essa interação ser assinalada como facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança. Neste grupo é fundamental o trabalho em pequenos grupos e entre pares, no entanto o nosso projeto foi dirigido às 17 crianças, estas por iniciativa própria participavam ou não na nossa atividade.

As primeiras semanas em que estivemos no jardim de infância foram semanas destinadas à observação do grupo. E uma das coisas que mais nos preocupou desde o início foi o baixo nível de implicação que as crianças apresentavam na realização das atividades. Conforme Portugal & Laevers (2011), essa implicação é “uma qualidade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos e um intenso fluxo de energia” (Portugal, Laevers, 2011, p.25).

Relativamente à caracterização do contexto, é de ressaltar a ideia de que o grupo se movimentava por duas salas, uma destinada à parte da manhã e outra reservada para a parte da tarde, a sala “faz de conta” e a sala “das expressões e das ciências”, salas usadas alternadamente. A sala “faz de conta” dispõe de materiais e equipamentos lúdicos adequados aos gostos e necessidades das crianças. Assim, podemos dizer que a sala apresenta recursos para diversas brincadeiras como o médico, o cabeleireiro, a casinha, o supermercado, as construções, o tanque de água e o espaço de acolhimento, enquanto que a sala “das expressões e das ciências” dispõe de espaço para a moldagem de massa, jogos de tabuleiro, livros, pintura em cavaletes, tanque com água, espaço de acolhimento e mesas destinadas para atividades escolhidas por iniciativa das crianças ou propostas pela educadora. As crianças ainda dispõem de um espaço exterior muito amplo, mas pouco preenchido de estruturas estimulantes onde as crianças podem brincar, este espaço proporciona diversas explorações onde as crianças brincam livremente.

Na planificação das sessões do projeto de intervenção didáctica tivemos que ter muita atenção à sala em que estaríamos, devido ao espaço disponível em ambas as salas de modo a organizarmos melhor as nossas intervenções.

3.3. Organização e intervenção

O projeto foi concebido e colocado em prática em conjunto com a colega de díade (Lourenço, 2014), mas apesar deste ter sido ponderado e realizado em conjunto, os dois trabalhos apresentam objetivos e questões de investigação díspares, tendo diferentes temáticas, tal como já referimos anteriormente.

O projeto de intervenção didática que a seguir apresentamos e que intitulámos *À procura do sonho de Martim* foi implementado em seis sessões de intervenção, ao longo das quais optámos por atividades e modalidades de trabalho diferentes, de modo a conseguirmos atingir os diferentes objetivos a que nos propusemos, nós e a nossa colega de díade, como podemos observar nas tabelas apresentadas a seguir:

Sessão I
"A Ksenia e a Rússia"

Objetivos:

- Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando o contacto com a língua e cultura russa;
- Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos;
 - Cooperar com os colegas durante a realização dos jogos;
 - Identificar palavras da língua russa;
 - Estar receptivo a sons e ritmos da cultura russa.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
<p>Sessão I</p> <p><i>Ksenia e a Rússia</i></p> <p>(18/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório; • Exploração da almofada em forma de nuvem “O sonho do Martim”; • Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; • Visualização e exploração da capa da história “O sonho do Martim”; • Audição da primeira parte da história; • Localização da Rússia no mapa-mundo; • Exploração de algumas palavras em russo; • Realização de um jogo - <i>Jogo do anel</i> - com uma canção em russo. • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	<p>russo</p> <p>português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro “O sonho do Martim”; - Fantoches: Martim e Ksenia; - Jogo do anel - anel e corda; - Canção do Jogo do Anel; - Mapa-Mundo; - Imagens: Ksenia e Martim; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes.

Tabela 2: Objetivos e planificação sessão 1

Sessão II
"Xau Ming e a China"

Objetivos:

- Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural, usando o contacto com a língua e cultura chinesa;
- Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos;
 - Cooperar com os colegas nos jogos;
 - Identificar palavras em mandarim;
- Contactar com sons e ritmos da cultura chinesa.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
<p style="text-align: center;">Sessão II</p> <p style="text-align: center;"><i>XauMing e a China</i></p> <p>(19/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório de modo a relembrar a sessão anterior; • Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; • Audição da segunda parte da história; • Localização da China no mapa-mundo; • Exploração de algumas palavras em mandarim; • Exploração da música <i>Li ngzh l oh</i> ; • Realização de um jogo - <i>Tangram</i>; • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	<p>mandarim</p> <p>português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro “O sonho do Martim”; - Fantoches: Martim, Ksenia e XauMing; - Música <i>Li ng zh l o h</i> ; - Computador; - Colunas; -Jogo Tangram - cinco triângulos, um quadrado e um paralelogramo; - Mapa-Mundo; - Imagem de XauMing; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes.

Tabela 3: Objetivos e planificação sessão 2

Sessão III
"Francis e a Inglaterra"

Objetivos:

- Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural, com o contacto com a língua e cultura inglesa;
- Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos:
 - Cooperar com os colegas nos jogos;
 - Identificar palavras em inglês;
 - Contactar com sons e ritmos da cultura inglesa.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
<p>Sessão III <i>Francis e a Inglaterra</i> (19/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório de modo a relembrar a sessão anterior; • Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; • Audição da terceira parte da história; • Localização de Inglaterra no mapa-mundo; • Exploração de algumas palavras em inglês; • Audição da canção <i>GoodMorning</i>. • Realização de um jogo - <i>Críquete</i>; • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	<p>Inglês</p> <p>Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro “O sonho do Martim”; - Fantoches: Martim, Ksenia, XauMing e Francis; - Música <i>GoodMorning</i>; - Computador; - Colunas; - Jogo <i>Críquete</i> - um taco, duas bolas e três varetas; - Mapa-Mundo; - Imagem de Francis; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes.

Tabela 4: Objetivos e planificação sessão 3

Sessão IV
"Yasmin e o Brasil"

Objetivos:

- Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
- Desenvolver a competência plurilingue e intercultural, com o contacto com a língua e cultura brasileira;
- Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos.
 - Cooperar com os colegas nos jogos;
 - Identificar palavras do português do Brasil.
- Contactar com sons e ritmos da cultura brasileira;
- Contactar e explorar instrumentos musicais.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
Sessão IV <i>Yasmin e o Brasil</i> (20/11/2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório de modo a relembrar a sessão anterior; • Descoberta e exploração dos materiais existentes dentro da nuvem; • Audição da quarta parte da história; • Localização do Brasil no mapa-mundo; • Exploração de algumas palavras em português do Brasil; • Realização do jogo - <i>Amarelinha</i>; • Audição da canção <i>Samba Lelé</i>. • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	português português do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro "O sonho do Martim"; - Fantoches: Martim, Ksenia, XauMing, Francis e Yasmin; - Música <i>Samba Lelé</i>; - Computador; - Colunas; - Instrumentos musicais: reco-reco e maraca; - Jogo <i>Amarelinha</i> - giz; - Mapa-Mundo; - Imagem de Yasmin; - Cola; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes.

Tabela 5: Objetivos e planificação sessão 4

Sessão V
**"Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia,
do Xau Ming, do Francis e da Yasmin."**

- Objetivos:**
- Contactar com falantes e oriundos das diferentes línguas e culturas;
 - Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
Sessão V (parte 1) Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do XauMing, do Francis e da Yasmin. (25/11/2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório; • Interação do grupo de crianças com uma mãe e um pai brasileiros; • Audição da história; • Intervenção do grupo de crianças com uma mãe inglesa; • Audição e visualização de uma história em vídeo. 	português português do Brasil inglês	- Computador; - Colunas; - Projetor.
Sessão V (parte 2) Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do XauMing, do Francis e da Yasmin (26/11/2013)	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório; • Interação do grupo de crianças com uma pessoa que conhece a cultura russa e fala a língua; • Exploração da língua e dança <i>Kalinka</i>; • Intervenção das crianças com pais chineses; • Prova de uma sobremesa típica; • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	português mandarim russo	- Comida chinesa: sobremesa; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes.

Tabela 6: Objetivos e planificação sessão 5

Sessão VI
"O final da história e *Um mundo ideal*"

- Objetivos:**
- Desenvolver atitudes de abertura e curiosidade face ao outro e à sua forma de comunicar;
 - Desenvolver a competência plurilingue e intercultural;
 - Participar em jogos infantis, respeitando as suas regras e objetivos;
 - Cooperar com os colegas nos jogos;
 - Identificar palavras de diferentes línguas;
 - Contactar com sons e ritmos de outras culturas;
 - Expressar através do desenho as suas atitudes em relação à diversidade.

Sessão	Atividades	Línguas	Recursos
<p>Sessão VI</p> <p>O Final da história e "Um mundo ideal"</p> <p>(27/11/2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo introdutório de modo a relembrar as sessões anteriores e a história "O sonho do Martim"; • Realização de um desenho sobre o final da história; • Apresentação dos diversos finais produzidos pelas crianças; • Audição da última parte da história; • Realização do jogo - <i>Jogo do lençinho</i>; • Audição e exploração da canção <i>Um mundo ideal</i> do Aladdin nas quatro línguas diferentes. • Avaliação das atividades desenvolvidas pelas crianças. 	<p>português do Brasil</p> <p>inglês</p> <p>mandarim</p> <p>russo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Almofada em forma de nuvem; - Livro "O sonho do Martim"; - Fantoches: Martim, Ksenia, XauMing, Francis, Yasmin e João; - Mapa-Mundo; - Computador; - Colunas; - Folhas brancas em forma de nuvem; - Lápis de cor; - Cartaz de avaliação das sessões; - Autocolantes; - Inquérito final de avaliação do projeto à educadora.

Tabela 7: Objetivos e planificação sessão 6

Com o decorrer das sessões fomos fazendo uma articulação com as diferentes áreas de conteúdo definidas para a educação pré-escolar, recorrendo assim à interdisciplinaridade com diferentes áreas: *conhecimento do mundo, linguagem oral, expressão plástica, expressão musical, expressão motora e formação pessoal e social.*

Antes de fazermos uma descrição do que aconteceu durante as sessões do projeto achamos importante referir que fomos partindo da leitura de uma história adaptada por nós com o título *O Sonho do Martim* - Imagem 1. E assim ao longo do projeto fomos dando a conhecer às crianças a nossa história por partes (ver Anexo 1). Livro “O sonho do Martim” foi construído a partir da adaptação de Susana Sá e Ana Isabel Andrade em 2012 de Thierry Lenain & Delphine Durand, *Vive la France!* de 1999.



Imagem 1 – O livro “O sonho do Martim”

Urge também mencionar que iniciámos as quatro primeiras sessões sempre com a *nuvem do Martim* (Imagem 2) e que cantávamos com as crianças a canção *na almofada do Martim/ vamos ver o que lá vem/ tão fofinha e com estrelinhas/ vamos ver o que ela tem.* Assim no final da canção, as crianças descobriam os materiais existentes dentro da nuvem. Esses materiais seriam os referentes de cada sessão, sendo diferentes de sessão para sessão.



Imagem 2 – A nuvem do Martim

Outro momento comum das nossas sessões foi, no final de cada sessão, pedirmos a cada criança a avaliação da sessão.

É importante salientar que, nas quatro primeiras sessões, pretendemos desenvolver com as crianças atitudes de respeito e curiosidade face à maneira como as pessoas comunicam. Pretendemos dar a conhecer às crianças diferentes línguas e culturas, concebendo momentos de identificação de palavras noutras línguas, escuta de canções com ritmos e línguas diferentes e ainda realização de jogos.

3.4. Descrição das sessões do projeto

3.4.1. Sessão I – *Ksénia e a Rússia*

Tivemos como ponto de partida, a “nuvem” da história *O sonho do Martim* como foi referido anteriormente. Como foi o primeiro contacto das crianças com a nuvem aproveitámos para explorar a forma da almofada, a sua decoração e o que poderia representar, colocando algumas questões tais como: “Que forma tem a almofada?”, “Porque trouxemos uma almofada?”, “O que está escrito na almofada?”, “O que vemos na almofada?”,... Ao mostrarmos a abertura da almofada, questionámos as crianças sobre o seu conteúdo.

De seguida prosseguimos com a canção relacionada com a nuvem e a descoberta de materiais. As crianças descobriram os materiais existentes dentro da nuvem, nomeadamente, o livro, o fantoche do *Martim* (Imagem 3), o fantoche da *Ksénia* (Imagem 4), o fio e o anel.



**Imagem 3 -
Fantoche do
Martim**



**Imagem 4 -
Fantoche da
Ksénia**

Posteriormente visualizámos e explorámos a capa do livro, tendo em conta os desenhos e o título deste.

Após esta exploração, realizámos a leitura da primeira parte da história, onde as crianças conheceram as personagens do *Martim* e da *Ksénia*. Durante a história, as crianças aprenderam a dizer “olá” em russo, escutaram uma canção pertencente a um jogo russo – *o jogo do anel*.



**Imagem 5 – Mapa-
mundo**

Numa etapa posterior, foi apresentado o mapa-mundo e explicado onde se situa Portugal e a Rússia, a partir das suposições das crianças. Para terminar esta sessão, questionámos as crianças sobre se queriam jogar o jogo apresentado na história e pedimos que estas se lembrassem das regras do jogo e da canção que o acompanhava.

3.4.2. Sessão II – *Xau Ming e a China*

A sessão iniciou-se com um diálogo sobre a história e as atividades desenvolvidas na sessão anterior.

Em seguida, cantámos a canção da *nuvem do sonho do Martim* e as crianças descobriram os materiais referentes a esta sessão, nomeadamente, o fantoche do *Xau Ming* (Imagem 5) e as peças do jogo *Tangram*.



Imagem 6 – Fantoche do Xau Ming

Realizámos a leitura da segunda parte da história, onde as crianças conheceram *Xau Ming* e a sua língua e aprenderam a dizer “olá” em mandarim e ainda ouviram a canção *Liǎng zhī lǎo hǔ* e jogaram um jogo – o *Tangram*.

Numa etapa posterior, situámos a China no mapa-mundo. Explorámos algumas palavras em mandarim, escutámos a canção apresentada na história em mandarim e tentámos cantá-la em português. Em seguida e para concluir a sessão, as crianças jogaram o jogo mencionado na história, tendo-nos lembrado as regras antes de se iniciar o jogo

3.4.3. Sessão III – Francis e a Inglaterra

Iniciámos a sessão com um diálogo sobre as sessões anteriores. Seguindo novamente para a canção e a descoberta dos materiais existentes dentro da nuvem, nomeadamente, o fantoche do *Francis* (Imagem 6) e os objetos para jogar *críquete*.



Imagem 7 – Fantoche do Francis

Realizámos a leitura da terceira parte da história, onde as crianças conheceram o Francis e a sua língua e aprenderam a dizer “olá” em inglês, ouviram a canção *goodmorning* e aprenderam a jogar *críquete*.

Situámos no mapa-mundo a Inglaterra. Aproveitámos o facto de termos um menino inglês no grupo para explorarmos várias palavras nesta língua. Relembrámos a canção da história tanto em português como em inglês e as crianças jogaram o jogo mencionado na história.

3.4.4. Sessão IV – Yasmin e o Brasil

Iniciámos a sessão com um diálogo sobre a história e as atividades desenvolvidas na sessão anterior. Em seguida, cantámos a canção da nuvem para descobrir os materiais para esta sessão, nomeadamente, o fantoche da *Yasmin* (Imagem 7), os instrumentos



Imagem 8 – Fantoche da Yasmin

musicais e uma pedra para jogar ao jogo.

Realizámos a leitura da quarta parte da história, onde as crianças conheceram a *Yasmin*, cantaram a canção *samba lelé* e jogaram o jogo da *amarelinha*.

Numa etapa posterior, situámos o Brasil no mapa. Explorámos algumas palavras em português do Brasil e fizemos alusão ao menino brasileiro do grupo. Cantámos e acompanhámos com instrumentos musicais – *reco-reco* e *a maraca* – a canção mencionada na história e, para terminar a sessão, jogámos o jogo também retratado na história.

3.4.5. Sessão V – Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do XauMing, do Francis e da Yasmin

Esta sessão caracterizou-se pelo contacto das crianças com pessoas das quatro línguas que conheceram com a história do *sonho de Martim*. Dividimos esta sessão em duas partes, tendo sido realizada em dois dias.

Na primeira parte desta sessão, começámos por colocar questões como: “Que meninos conheceram com a história *O sonho de Martim*?”, “Que línguas falavam?”,... Colocando mais especificamente questões sobre a Yasmin: “Que jogos aprenderam com a menina brasileira?”, “Lembram-se da música?”, etc... Em seguida apresentámos os pais do menino brasileiro do grupo e demos oportunidade às crianças de comunicarem com eles. Estes contaram várias lendas do Brasil, mostrando imagens sobre o que iam contando.

Numa fase posterior, voltámos a questionar as crianças sobre as línguas e as culturas abordadas. Em particular colocámos questões sobre o Francis: “Que jogos aprenderam com o menino Inglês?”, “Recordam-se da música?”, etc... E assim remetemos para a oportunidade de conversarem com a mãe de um menino inglês do grupo. Esta contou-lhes uma história tanto em português como em inglês com auxílio de projeção em suporte de vídeo.

Na segunda parte da sessão recordámos o que as crianças tinham aprendido sobre a Rússia e demos a conhecer uma rapariga com contacto com a cultura russa e que domina oralmente o russo. Este contacto teve em vista a exploração de diferentes palavras e expressões e ainda a dança típica da Rússia – *o kalinka*.

Para concluir esta sessão, as crianças tiveram a oportunidade de comer uma sobremesa diferente – *banana faci* – preparada pelos familiares de um menino chinês do

jardim de infância. A mãe desse menino ainda teve o prazer de cantar a música *Li ng zh l o h* , música que as crianças já tinham conhecido com a história.

3.4.6. Sessão VI – O final da história e “Um mundo ideal”

Concluimos o nosso projeto nesta sexta sessão. Esta sessão teve como principal propósito compreender se as crianças tinham conseguido entender a moral da história *O sonho de Martim*. Para tal iniciámos a sessão a relembrar todas as partes da história que as crianças conheciam. Após recordada a história, pedimos às crianças que quisessem para fazerem um desenho sobre o final que elas gostavam que a história tivesse (ver Anexo 2). Várias crianças fizeram os desenhos e descreveram-nos depois o que tinham desenhado. Em seguida, em grande grupo pedimos às crianças que tinham estado a desenhar que mostrassem os seus desenhos ao resto do grupo e dissessem o que tinham estado a desenhar e que final queriam para a história do *Martim*. Logo de seguida, realizámos a audição e exploração da última parte da história. Em seguida, jogámos o jogo apresentado nesta última parte da história.

Para terminar o projeto fizemos a audição da canção *Um mundo ideal do Aladdin* nas quatro línguas diferentes abordadas ao longo das sessões – russo, mandarim, inglês e português do Brasil.

Durante as sessões do projeto tivemos em atenção diferentes instrumentos de recolha de dados, os quais passamos a apresentar a seguir.

4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados, de forma a conseguirmos verificar os resultados do nosso projeto. Foram utilizadas tabelas de registo dos níveis de implicação e bem-estar emocional das crianças, um cartaz de avaliação das sessões pelas crianças, videograções, desenhos produzidos pelas crianças e um inquérito final feito à educadora do grupo. Com análise destes dados pretendemos tomar consciência do real contributo das nossas atividades para as crianças deste grupo e verificarmos se conseguimos atingir os objetivos pretendidos inicialmente.

4.1. Tabelas de registo dos níveis de implicação e de bem estar emocional das crianças

No final de cada sessão e com o auxílio das videograções tentámos avaliar os níveis de implicação e bem estar emocional das crianças em tabelas (ver Anexo 4 e 5). Este instrumento de recolha de dados permitiu observarmos os interesses das crianças.

4.2. Avaliação das sessões pelas crianças

Após todas as sessões do nosso projeto pedimos às crianças para as avaliarem (ver Anexo 3). Essa avaliação consistiu na oportunidade que cada criança tinha para nos indicar se a sessão tinha sido “fixe” ou “não fixe”. Esses termos foram escolhidos devido à linguagem utilizada pelas próprias crianças no dia a dia da sala no jardim de infância.

Com o decorrer das sessões fomos preenchendo uma tabela de avaliação com as opiniões das crianças. Este instrumento de avaliação permitiu-nos ter a noção, ao longo do projeto, se as crianças estavam a gostar do projeto e também de que sessões as crianças mais gostaram.



Imagem 9- Tabela de Avaliações

4.3. Videograções

Durante a execução das atividades que tínhamos planeado para as sessões foi difícil registar notas de campo. Para colmatar esta dificuldade, decidimos recorrer à videogração das sessões. Esta técnica para além de ser a mais usada nestes casos é a mais viável para uma futura reflexão sobre as intervenções didáticas. Com a videogração, o investigador regista a informação para posteriormente a selecionar e analisar o que pretende estudar. Fizemos a videogração de todas as sessões, o que nos permitiu no momento de análise das videograções construir uma visão geral de cada uma das sessões.

Para que as videograções pudessem ser feitas, tivemos de pedir autorização aos encarregados de educação, os quais não se opuseram. Contudo assumimos perante os familiares das crianças que as videograções só seriam utilizadas no quadro do projeto de investigação e que não seriam publicadas.

4.4. Desenhos

Na última sessão do nosso projeto, sentimos a necessidade de saber a opinião das crianças sobre o final da nossa história. Como tal, pedimos que as crianças desenhassem o final de que elas gostavam que a história tivesse (ver Anexo 2). Nem todas as crianças quiseram desenhar, no entanto houve algumas crianças que o fizeram. Este instrumento de recolha de dados permite-nos verificar se as crianças perceberam ou não a mensagem que lhes queríamos passar, ou seja se as sensibilizámos ou não para a diversidade linguística.

4.5. Inquérito realizado à educadora

O último instrumento de recolha de dados utilizado foi o inquérito final que fizemos à educadora (ver Anexo 6). Na última sessão e após o término das nossas intervenções, pedimos à educadora que nos respondesse a algumas questões: “Que impacto teve o nosso projeto junto das crianças?”, “Quais os pontos negativos e positivos das sessões?”, “Qual a sessão que mais lhe agradou?”, “O que mudaria no projeto e nas sessões?”, “De que forma este projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças?”, “Até que ponto as expectativas do projeto foram atingidas?” e “Que sugestões gostaria de deixar para projectos futuros?”. Com as respostas a estas questões conseguimos obter informações relativas à opinião da profissional de educação que mais conhece as crianças que participaram no projeto, tendo como objetivo principal compreender se as sessões foram adequadas e no que podemos melhorar

Capítulo IV - Apresentação e análise dos resultados

Nota Introdutória

Após a apresentação do projeto de investigação, faremos no presente capítulo a análise dos dados recolhidos durante o projeto decorrido nas 6 sessões descritas no capítulo anterior. Inicialmente justificaremos as categorias de análise dos dados recolhidos, onde relembremos os objetivos e a questão do nosso projeto de tipo investigação-ação. Em seguida, apresentaremos os aspetos de análise dos dados recolhidos, junto das crianças. Faremos, ainda, a análise e a discussão dos resultados obtidos, baseando-nos nos aspetos de análise definidos.

1. Aspetos de análise

Ao iniciar este capítulo relembremos que este estudo procura refletir sobre a temática da sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da comunicação e da expressão, pretendendo responder à questão “O que ocorre quando as crianças brincam com os sons das línguas?”, tendo como principal objetivo compreender o que acontece com as crianças quando estas têm contacto com os sons das línguas diferentes da sua.

Neste capítulo, iremos analisar e discutir os dados recolhidos de modo a conseguirmos perceber se as atividades realizadas no nosso projeto – atividades de perceção dos sons das línguas por intermédio de canções ou momentos de fala – tiveram o efeito para que foram planeadas e se as intervenções realizadas foram ou não benéficas para as crianças. Para tal foi necessário ter em conta diferentes aspetos de análise, sendo que estes nos ajudaram a compreender se os objetivos que pretendíamos com o nosso projeto de intervenção foram ou não atingidos.

Para facilitar a análise dos dados recolhidos escolhemos três aspetos para compreendermos os efeitos do nosso projeto: a implicação, o bem-estar emocional e a consciência da diversidade linguística.

Relativamente a recolha de informação sobre a implicação e o bem-estar emocional baseamo-nos em certas características e atitudes que as crianças demonstraram ao longo

das nossas intervenções, tendo como base 5 diferentes níveis de bem-estar emocional e de implicação (cf. Portugal e Laevers, 2011, p.21-23)

Bem-estar emocional	Níveis	Implicação
Crianças que transmitem felicidade, tranquilidade, auto-confiança e auto-estima.	5 muito alto	Atividade intensa e continuada.
Crianças que evidenciam sinais de satisfação. Situações raras perturbam temporariamente estas crianças.	4 alto	.Atividade com momentos intensos.
Crianças que demonstram bem estar, no entanto ocasionalmente evidenciam sinais de desconforto.	3 médio/neutro	Atividade mais/menos continuada, mas sem grande intensidade.
Crianças que demonstram fortemente sinais de desconforto, que alternam com sinais positivos de bem-estar.	2 baixo	Atividade esporádica e frequentemente interrompida.
Crianças que evidenciam alguma tristeza e sinais de desconforto permanentes.	1 muito baixo	Ausência de atividade.

Tabela 8: Níveis de Implicação e Bem-Estar Emocional

Mencionando os autores Portugal e Laevers (2011), o conceito de implicação remete para a concentração, o interesse e a persistência de uma criança no decorrer de uma atividade. No que se refere ao bem-estar emocional pode ser definido como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e o prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia (Portugal e Laevers, 2011, p.20). Na opinião destes autores existem diferentes indicadores de bem-estar emocional, como: “abertura, receptividade, flexibilidade, auto-confiança e auto-estima, assertividade, vitalidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprio” (Portugal e Laevers, 2011, pp 21-22).

Tanto o conceito de implicação como o de bem-estar emocional estão interligados. Se uma criança demonstra um bom nível de implicação certamente que também apresenta um nível de bem-estar emocional elevado, como também se a criança tiver um nível de bem estar emocional baixo, dificilmente se mostrará implicada nas atividades. Para conseguirmos analisar as reações das crianças face às atividades realizadas, apoiamonos nas videograções que recolhemos ao longo das intervenções do projeto.

Para além dos dois aspetos de análise já mencionadas, sentimos a necessidade de selecionar mais um aspeto, a consciência da diversidade linguística. Com esta categoria analisamos novamente as atitudes e o interesse das crianças face às línguas e ao contacto com as diferentes línguas que lhes demos a conhecer. Para esta análise voltamos a observar as videograções, focando-nos em algumas frases ditas pelas crianças no decorrer das atividades. Também analisámos as avaliações feitas pelas crianças no final das sessões e os desenhos produzidos por elas no final da história *O sonho do Martim*, isto para compreendermos se ficaram sensibilizadas para outras sonoridade diferentes da sua. Ainda neste aspeto, *consciência da diversidade linguística*, tentamos compreender de que modo as crianças ao longo das sessões conseguiam identificar, comparar e relacionar as línguas que lhes demos a conhecer.

2. Análise e discussão dos resultados

Antes de mais, é importante relembrar que as nossas primeiras 4 sessões se iniciaram pela leitura e descoberta de uma parte da história, *O sonho do Martim*. Nessas 4 sessões as crianças “conheceram” em cada sessão uma personagem nova. Essa personagem sabia falar um idioma diferente do português e as crianças aprenderam a dizer algumas palavras nessa língua, como, por exemplo, “olá”, “adeus”, “estás bom?”. Em seguida, num mapa mundo, localizaram os países onde esse idioma se fala mais, depois jogaram um jogo típico desse país e ouviram uma canção, tocaram instrumentos característicos e/ou cantaram nessa língua. Na quinta sessão, as crianças contactaram com falantes que dominavam as quatro línguas diferentes que haviam conhecido na história. E na sexta e última sessão, as crianças tiveram que desenhar o final que queriam para “O sonho do Martim”, sendo que falaram um pouco aos amigos sobre esse final. Concluindo assim com

o conto do final da história e a subsequente realização de um último jogo e audição da canção “O mundo ideal” do Aladino da Disney nas quatro línguas com as quais as crianças contactaram.

Ao longo das nossas sessões de intervenção utilizámos estratégias parecidas com as estratégias da educadora do grupo, para conseguirmos suscitar curiosidade nas crianças. Uma das estratégias utilizadas foi a estratégia da saquinha das surpresas. Antes das sessões mostrávamos uma saquinha em forma de nuvem, “a nuvem do Martim”, para que as crianças descobrissem o que existia dentro dessa “saquinha”, lá encontravam “pistas” sobre o que seria a sessão desse dia. Escolhemos uma “saquinha” em forma de nuvem, devido à expressão “estás a sonhar, estás com a cabeça nas nuvens”, visto que a história trata de um sonho que a personagem principal, o Martim, tem.

No decorrer deste tópico, analisamos as nossas intervenções de acordo com cada uma das categorias de análise, tendo em conta os dados recolhidos pelos instrumentos utilizados ao longo das 6 sessões de intervenção com 17 crianças de um grupo de educação pré-escolar. Para facilitar esta análise seleccionámos 7 crianças, duas com 3 anos, duas com 4 anos, duas com 5 anos e uma com 6 anos. Esta seleção foi feita tendo em conta a presença das crianças em todas as nossas intervenções e de modo a facilitar a nossa recolha de dados e posterior reflexão sobre os mesmos, como tal seleccionámos crianças com as diferentes idades existentes nesse grupo.

2.1. Implicação

Este projeto de intervenção foi construído a pensar nas crianças em idade pré-escolar e, como foi referido anteriormente, envolvemos as crianças em atividades distintas que lhes permitissem a identificação de sons de diferentes línguas por intermédio de canções ou momentos de fala. Neste momento, pretendemos fazer uma análise sobre a implicação que as crianças demonstraram no decorrer dessas atividades, analisando os níveis de implicação das crianças e fazendo uma comparação em relação à implicação entre as atividades sonoras que foram realizadas com a utilização de instrumentos musicais e aquelas em que não existiu utilização de recursos para além do som.

Sendo assim, para este tópic, é relevante lembrar que as atividades de identificação de sons se desenvolveram através de momentos de pronúncia de palavras nas diferentes línguas e ainda através de canções. Nos momentos de fala, as crianças mais novas demonstraram algum receio, devido a alguma falta de confiança existente e desenvolveram as atividades sem grande intensidade, estando assim no nível 3 de implicação (ver Anexo 4). As crianças mais velhas demonstraram gosto e vontade de aprender mais palavras, questionando-nos regularmente sobre como se diziam algumas coisas nas línguas das intervenções e, por isso, situamo-las no nível 4 de implicação. Relativamente às canções, tivemos atividades em que as canções foram acompanhadas por palmas ou instrumentos musicais, como na 2ª sessão, *Xau Ming e a China*, com o batimento ritmado de palmas durante a canção *Liǎng zhī lǎo hǔ* e, na 4ª sessão, *Yasmin e o Brasil*, com a utilização do reco-reco e das maracas enquanto as crianças ouviam e cantavam a canção *Samba Lelé*. Nestas sessões de utilização de sons ritmados, a maioria das crianças situou-se no nível 5 de implicação, uma vez que as crianças se mostraram motivadas, cantavam e tocavam sem apreensão, não tendo sido necessário grandes incentivos da nossa parte para se concentrarem na atividade. Não observámos tanta implicação na 1ª sessão, *Ksénia e a Rússia*, em que as crianças tiveram que escutar a canção do *jogo do anel* em russo e tentaram cantá-la em português. Como também não foi notória grande implicação na 3ª sessão, *Francis e a Inglaterra*, com o momento reservado para a audição da canção *Good Morning*. Durante esta última intervenção, como considerámos que as crianças estavam pouco implicadas, no momento reagimos com gestos que acompanhavam a canção e a partir desse momento a implicação aumentou. Assim, podemos afirmar que, em atividades que recorrem ao som, a utilização de palmas, instrumentos e gestos é fundamental para fomentar a implicação das crianças.

Na 5ª sessão, *Vamos saber mais sobre a cultura da Ksénia, do Xau Ming, do Francis e da Yasmin*, a implicação das crianças mais velhas foi notável e superior à implicação das crianças mais pequenas. Nesta sessão o contacto com falantes de outras línguas suscitou muita curiosidade e interesse nos mais velhos. Nas videograções pudemos constatar que estes criaram situações de conversa com os diferentes falantes e laços de afetividade com estes. As crianças mais pequenas retraíram-se um pouco no diálogo. No entanto, um ponto positivo que consideramos muito relevante foi as crianças, sem incentivo nosso, receberem o “falante” com o *olá*, dito na língua deste. Antes do

contacto com o falante, tivemos sempre uma conversa com as crianças para as informarmos de que iriam conhecer uma pessoa que falava determinada língua, o que levava as crianças, por espontânea vontade, a receberem o falante com o *olá* que tinham aprendido nas intervenções anteriores.

Na 6ª e última sessão, *O final da história e “Um mundo ideal”*, tivemos a audição e a exploração da canção *Um mundo ideal* do Aladdin da Disney, nas quatro línguas que foram trabalhadas ao longo das nossas intervenções. O grupo de crianças esteve entre o 4º e o 5º nível de implicação: umas mais implicadas do que outras, outras por momentos dispersavam um pouco a sua atenção, mas rapidamente e sem incentivo voltavam a querer escutar a canção para conseguirem mais facilmente distinguir a língua da mesma.

2.2. Bem-estar emocional

Ao longo das nossas sessões os níveis de bem-estar emocional das crianças observadas foram aumentando (ver Anexo 5).

Na 1ª sessão, *Ksenia e a Russia*, foi interessante observar a agitação que houve na sala no momento em que as crianças viram a “nuvem do Martim”: denominaram logo o objeto como sendo uma nuvem e questionaram para que serviria. Logo de seguida, o momento de descoberta dos objetos para esta sessão foi também de grande alvoroço e todas as crianças demonstraram muita curiosidade. No entanto, no conto da história “O sonho do Martim”, as crianças de 3 e 4 anos rapidamente dispersaram as suas atenções e demonstraram alguns sinais de desconforto e desinteresse. Contudo no momento do jogo e da canção referente à nova língua esses sinais de desconforto dissiparam-se. Apenas um menino de 3 anos afirmou que não lhe apetecia participar nas atividades, já que estava com vontade de brincar. Este mesmo menino no momento de avaliar a sessão disse que a sessão tinha sido “não fixe”, enquanto todas as outras crianças disseram que tinha sido “fixe”. Tendo sido esta a única vez, ao longo das nossas intervenções, que uma criança na avaliação da sessão disse que não tinha gostado. Refletindo um pouco sobre isso, consideramos que, como esta era a 1ª sessão e a língua mobilizada era o russo (língua muito diferente do português), as crianças sentiram algumas dificuldades, o que complicou um pouco o iniciar do projeto.

Nas sessões seguintes, todas as crianças demonstraram estar acima do nível 3 de bem-estar, tendo algumas demonstrado muito interesse face às novas línguas e às novas personagens estando mesmo a um nível 5 de bem-estar.

No contacto com as línguas, as crianças demonstraram maiores níveis de bem-estar no contacto com o inglês e com o português do Brasil, o que se pode explicar pelo facto de existirem duas crianças no grupo cujas famílias têm estas línguas como línguas maternas. As atividades em que as crianças demonstraram maiores níveis de bem-estar foram aquelas em que contactaram com pessoas de outras línguas, o que aconteceu na 5ª sessão. O menino inglês e o menino brasileiro demonstraram muito interesse e satisfação por terem os pais a falarem com o seu grupo de colegas. Durante as canções as crianças, tal e qual como na categoria de implicação, demonstraram ter bem-estar emocional quando as canções se faziam acompanhar de palmas, instrumentos musicais ou gestos.

2.3. Consciência da diversidade linguística

Neste tópico analisamos as atividades que, no nosso projeto de intervenção, disseram respeito à consciência linguística, tanto pela identificação ou perceção de diferentes línguas, como pela comparação que esteve sempre subjacente entre o português e as quatro línguas abordadas ao longo do projeto e ainda pela relação que as crianças criaram com outras línguas.

Como foi referido anteriormente, este projeto teve como temática a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da comunicação e da expressão. Para as crianças se conseguirem expressar oralmente é necessário que estas consigam distinguir os diferentes sons existentes na linguagem. E como tal é fundamental que os mais pequenos desenvolvam a perceção de sons pertencentes à sua língua materna, pois só assim conseguem compreender a linguagem para posteriormente se expressarem oralmente. Tendo em conta que o nosso projeto foi realizado com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, que não apresentavam dificuldades aparentes de expressão oral, tentámos que estas crianças refletissem sobre palavras ditas noutras línguas, auxiliando assim o desenvolvimento da sua consciência linguística. Conforme Duarte (2008), a consciência linguística é “um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e

conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (p.28). O desenvolvimento das capacidades que permitem pensar sobre as propriedades das línguas devem ser iniciadas no pré-escolar, pois à medida que as crianças progredem no domínio da sua língua materna, ganham consciência da língua como objeto de reflexão. Ao longo do nosso projeto fomos observando momentos em que as crianças corrigiam palavras que lhes pareciam erradas, através dos sons das palavras, demonstrando-nos assim o seu conhecimento intuitivo da língua.

O nosso projeto incluiu duas atividades que nos permitem fazer a análise deste tópico. A primeira foi realizada ao longo das quatro primeiras sessões, “exploração de algumas palavras em russo, mandarim, inglês e português do Brasil” e ainda “audição e exploração da canção *Um mundo ideal* do *Aladino* nas quatro línguas”, na 6ª sessão.

Nas duas atividades acima mencionadas as crianças estiveram em contacto com cinco línguas, incluindo o português. Na primeira atividade, de “exploração de palavras em diferentes línguas”, os significados mais facilmente identificados pelas crianças foram os “olá’s” nas diversas línguas, que, apesar de terem formas distintas de se pronunciarem, foram facilmente interiorizados pelos mais pequenos.

Relativamente à atividade de “audição e exploração da canção *Um mundo ideal* do *Aladdin* nas quatro línguas” na 6ª sessão, foi pedido que as crianças, ao ouvirem a canção, identificassem a língua. Em primeiro lugar colocámos a tocar a canção em português e em seguida colocámos nas outras línguas. Analisando a videogravação desta atividade, foi notória a facilidade na identificação do português do Brasil e a dificuldade na identificação da língua que se distancia do português – a língua russa.

Durante a versão da música em inglês e em mandarim, as crianças mostraram-se indecisas, no entanto as crianças mais velhas afirmaram alto de que língua se trataria e as crianças mais pequenas foram levadas a dizer o mesmo, não porque tivessem identificado as línguas mas porque os seus colegas mais velhos o tinham dito.

De modo geral, esta atividade correu bem, sendo que a maioria das crianças demonstraram gosto por ouvir canções de animação em diferentes línguas, estando atentas nos momentos de descoberta das línguas.

Ainda com estas atividades foi possível sensibilizar as crianças para uma relação de respeito por todas as línguas, tendo suscitado também muita curiosidade pela aprendizagem de novas línguas e novos sons linguísticos.

2.4. Apreciação geral do projeto pelas crianças

A apreciação do projeto pelas crianças foi pensada pela necessidade que sentimos de perceber se as crianças tinham entendido a mensagem que lhes queríamos passar com *O sonho do Martim*, como também de saber o que tinham ou não gostado de realizar no nosso projeto e se este tinha sido uma mais valia para elas.

Na última sessão pedimos às crianças que desenhassem um final para a história do *Martim*, de modo a que descobríssemos se estas tinham compreendido a moral que queríamos deixar. As 7 crianças que selecionámos prontificaram-se logo em desenhar. Alguns dos comentários das crianças sobre os seus próprios desenhos foram: “o Martim está feliz a brincar com todos os meninos estrangeiros”, “estão a fazer uma festa todos juntos”, “os meninos são todos amigos”... Os desenhos foram todos ao encontro do final original da história, o que nos leva a concluir que as crianças compreenderam a mensagem que queríamos fazer passar sobre as atitudes positivas face às pessoas que falam outras línguas e chegam de outros lugares.

Os desenhos das crianças permitiram que compreendêssemos a interpretação que as crianças fizeram da história e se as atividades que desenvolvemos as sensibilizaram para a diversidade, já que os desenhos são a interpretação que as crianças fazem dos acontecimentos que observam ou imaginam, demonstrando assim os sentimentos que estas têm relativamente a determinado assunto (cf. Fernandes, 2012).

Das videograções feitas ao longo das intervenções, podemos destacar alguns momentos de conversa entre as crianças ou entre nós adultos e as crianças. Desses pequenos excertos de conversa destacam-se momentos de que as crianças gostaram mais e outros de que gostaram menos. A menina de 6 anos que observámos com mais atenção afirmou “gostei muito da Ksénia e da Yasmin e dos pais dos meninos que estiveram cá”. No entanto, também referiu “detesto comida dos chineses”, referindo assim que não gostou

da provar a sobremesa típica chinesa da 5ª sessão. Outro dos meninos mais velhos disse “o João não deveria de brincar com os outros meninos ele é mau, não gosto dele por ele não querer brincar com todos os meninos” e ainda “gostei muito da música com os instrumentos”. Uma das crianças mais pequenas, numa das videograções, afirma que “só gosto do João se ele for amigo de todos”. Conseguimos perante estes pequenos comentários das crianças admitir que a mensagem implícita na história foi compreendida e que as crianças gostaram muito das atividades lúdicas com o auxílio de instrumentos musicais.

2.5. Apreciação geral do projeto pela educadora

No final da última sessão pedimos à educadora que respondesse a um inquérito escrito sobre o nosso projeto, para que percebêssemos a sua perceção sobre os aspetos positivos e negativos da nossa atividade. Questionámos a educadora cooperante sobre o que pensava ter sido o impacto que o projeto teve sobre as crianças. A essa questão, a educadora respondeu “conseguiram sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e a diversidade linguística, aprenderam que existem outras línguas para além da nossa e que devemos respeitar, aceitar, valorizar crianças “diferentes”. O projeto, segundo ela, contribuiu para a compreensão do mundo circundante e para as crianças conhecerem e valorizarem os saberes sociais e culturais.”. Com esta resposta, parece-nos que, na opinião da educadora, o nosso objetivo primordial foi alcançado, a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Outra das questões que colocámos foi: “quais os pontos positivos e negativos das sessões realizadas?”, tendo a educadora respondido com a relevância das estratégias que usámos em cada sessão e com os recursos que disponibilizámos para cada sessão, “diversos recursos e atividades promotoras de construção de conhecimento”.

Quando perguntámos o que mais teria agradado as crianças, a educadora respondeu que foram os momentos em que estiveram presentes elementos das famílias das crianças, pois, segundo a educadora, “o envolvimento da comunidade no processo, a integração e valorização dos seus saberes, constituíram igualmente uma ferramenta e uma mais-valia

preponderante para todos os intervenientes. Com efeito, construíram-se relações de maior proximidade entre o Jardim de Infância e as famílias.”

Quando questionada sobre a forma como o projeto contribuiu para o desenvolvimento das crianças, a educadora teceu elogios ao facto de, nas nossas sessões, termos abordado vários conceitos das áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação, áreas identificadas pelas OCEPE do Ministério da Educação. Sublinhou ainda “ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita, o trabalho realizado e a aquisição de novos vocábulos e conceitos.”.

Relativamente à penúltima questão, “até que ponto as suas expectativas sobre o projeto foram atingidas?”, a educadora disse: “embora me parecesse um projeto interessante as minhas expectativas eram medianas por se destinar a um grupo heterogéneo de crianças, a maior parte delas a frequentar pela 1.^a vez o jardim de infância, contudo fiquei surpreendida pelo modo como, no desenrolar do projeto, conseguiram a participação ativa de todas elas, cativando permanentemente a sua atenção. Conseguiram com o seu desempenho exceder as minhas expectativas.”.

Para terminar, quando lhe pedimos sugestões para projetos futuros, a educadora referiu “podia ser feito um levantamento das culturas de todas as crianças do jardim de infância e da escola de 1º ciclo do ensino básico e trabalhar a partir desses dados, trazer alimentos e vestuários de outras culturas e trazer mais histórias. Podia também haver cooperação com mais familiares das crianças.”.

Foi interessante saber a opinião da educadora por intermédio do questionário, no entanto também teria sido interessante se, no decorrer das sessões, tivéssemos feito uma videogravação de questionários orais que podíamos ter feito às crianças, pois certamente teriam surgido ideias que enriqueceriam a compreensão do que aconteceu durante as intervenções.

2.6. Síntese dos resultados obtidos

Neste último capítulo do nosso relatório, analisámos os dados recolhidos, ou seja, analisámos as avaliações feitas pelas crianças no final das sessões, as videogravações, os

desenhos produzidos pelas crianças e o inquérito final da educadora. Pretendíamos compreender o que acontece com as crianças quando estas têm contacto com línguas diferentes da sua, com a ideia de que, ao envolvermos crianças em atividades de sensibilização à diversidade linguística, estamos a desenvolver atitudes positivas de curiosidade e respeito pela diferença, ou seja cidadãos informados e possuidores de conhecimento sobre o mundo.

Ao longo das sessões do nosso projeto, as crianças foram demonstrando cada vez mais curiosidade sobre as línguas e revelando muito interesse em saber dizer palavras em línguas diferentes da sua. Verificámos que as crianças evidenciaram um bom desenvolvimento fonológico, sendo capazes de refletir sobre as palavras orais que diziam. Aprenderam a dizer “olá” nas diversas línguas e distinguiram alguns sons inerentes a cada língua. Apesar de ter sido notório, nas videograções, que o primeiro contacto com uma palavra de outra língua era complicado, porque as crianças inicialmente estranhavam a palavra, por nunca a terem ouvido e por, inicialmente, essa palavra não lhes dizer nada, após um processo de várias repetições e de assimilação dos diferentes sons, as crianças deixavam de estranhar as novas palavras e passavam a usá-las facilmente.

A partir da análise das videograções das sessões do projeto, podemos constatar que as crianças se envolveram de forma muito positiva, tendo revelado, para além do interesse já referido no parágrafo anterior, muita vontade de participar nas atividades. Chegámos a estas conclusões devido à análise que fizemos sobre o bem-estar emocional e a implicação apresentados por estas crianças durante a intervenção. Com a utilização das escalas destes dois indicadores processuais de qualidade, segundo Laevers & Portugal (2010), pudemos apurar que o grupo de crianças se envolveu de forma positiva nas sessões, apontando níveis de bem-estar emocional e de implicação entre o 3º e o 5º nível, o que indica que houve momentos de aprendizagens significativas.

Após uma breve reflexão sobre os principais pontos do estudo, estamos agora prontas para responder à nossa questão de investigação. Como o projeto implementado foi elaborado com o intuito de sensibilizar para a diversidade linguística por intermédio de atividades lúdicas sonoras, nessas atividades permitimos que as crianças conhecessem outras línguas, brincando com os sons das mesmas. E podemos afirmar que o contacto com as diferentes línguas ao longo das intervenções ajudou a consciencializar as crianças para a

diversidade linguística existente, para além de lhes ter inculcido atitudes de respeito e de curiosidade pela diferença. Relativamente à questão “que aprendizagens são realizadas ao nível das expressões e da linguagem oral, quando as crianças contactam com a diversidade linguística?”, com base na reflexão feita anteriormente, podemos dizer que as nossas intervenções permitiram trabalhar a expressão musical, inculcando a importância do saber escutar, saber repetir, saber memorizar, e possibilitando aprendizagens linguísticas ao nível da consciência fonológica.

Conclusão

Finalizando agora este relatório, realizado na área da sensibilização à diversidade linguística nas unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional, chegou o momento final de conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante algumas semanas de intervenção tivemos o prazer de trabalhar com crianças de um Jardim de Infância da cidade de Aveiro, onde concebemos e implementámos o projeto de intervenção didática, “Os sons das línguas no pré escolar”.

Uma vez que chegámos ao fim deste projeto resta-nos agora apresentar as principais conclusões a que chegámos, explicitando os contributos que tiveram para a nossa formação enquanto futura professora e educadora. Torna-se igualmente importante referir as limitações que tivemos ao longo do projeto, as dúvidas e as dificuldades pelas quais passámos e que tanto nos fizeram crescer.

Atualmente, vivemos numa sociedade globalizada, em que permanentemente mantemos o contacto com a diversidade de línguas e culturas existentes. Assim, como futuras profissionais de educação foi importante consciencializarmo-nos para a importância de trabalhar com as crianças a diversidade, possibilitando que elas compreendam as diferenças que existem na nossa sociedade, desenvolvendo atitudes de respeito pelo outro. O projeto foi concebido num Jardim de Infância onde era visível a atual globalização, consideramos, por isso, que foi um tema muito importante para o grupo. Com as nossas intervenções valorizámos a diversidade no jardim de infância, mas também para lá dos portões desse jardim de infância.

A sessão de intervenção mais interessante e proveitosa para a sensibilização à diversidade foi a sessão em que as crianças estabeleceram contacto com pais ou falantes de outras línguas. Com esta sessão conseguimos envolver as famílias no nosso projeto, tornando-o num bom veículo para o diálogo intercultural. A nível pessoal, esta sessão demonstrou-nos o quão importante é envolver os elementos do contexto familiar, social e cultural das crianças no meio escolar.

Em todas as intervenções tivemos o cuidado de educar os mais pequenos para a cidadania, inculcando-lhes valores para a participação na atual sociedade diversificada. Para

além disso, fomentámos novas curiosidades nas crianças, para que no futuro o interesse pelas línguas seja facilmente estimulado.

Importa salientar que, enquanto futuras educadoras, nos apercebemos do quão importante é educar as crianças para a diferença logo desde os primeiros anos do pré-escolar, pois temos o papel importante de supervisionar a integração de crianças de famílias imigrantes e de lhes proporcionar um bom ambiente de inclusão.

Acreditamos que um ponto a favor no nosso projeto foi a planificação detalhada que fizemos antes das intervenções. Nas planificações tentámos criar diversas experiências lúdicas, pois considerámos que atividades apelativas, que estimulassem a atenção e a curiosidade das crianças trariam melhores resultados ao nosso projeto. E conseguimos comprovar essa ideia inicial com o decorrer das intervenções. A utilização de fantoches, instrumentos musicais ou mesmo a visita dos pais ou falantes de outras línguas, confirmaram o quão importante foram sessões atrativas. Segundo Kishimoto & Oliveira-Formosinho (2013) as ofertas de boas experiências lúdicas são “como um desafio para os profissionais da primeira infância, com base no brincar visto como veículo de aprendizagem” (p.29).

Consideramos que os nossos objetivos foram alcançados, no entanto este estudo apresenta algumas limitações, como a falta de experiência que tínhamos para fazer um projeto de investigação e o pouco tempo que tivemos para as intervenções. A primeira limitação já mencionada leva-nos a pensar em todas as dúvidas e nas inúmeras incertezas que tivemos ao longo do nosso percurso, sendo que maior parte foi-se esclarecendo com o desenvolver das intervenções. Relativamente ao tempo despendido para o desenvolvimento do nosso projeto de investigação que foi curto. Teria sido mais proveitoso, tanto para nós como para as crianças, se o projeto tivesse uma maior duração.

Apesar das limitações apontadas, ao recuarmos na nossa memória para todos os momentos do nosso projeto, facilmente denotamos que foram essas dificuldades que nos ajudaram a evoluir e a crescer enquanto pessoas e profissionais.

A realização deste projeto foi muito desafiante, enquanto educadoras ajudou-nos a ver a potencialidade de abordagens plurais no pré-escolar e, certamente, que, no futuro, iremos ter em conta tudo o que aprendemos durante a realização deste projeto. Foi com

muito empenho e dedicação que nos entregámos a esta investigação, chegando ao fim de mais uma caminhada, orgulhosas por termos tentado fazer a diferença na educação.

Bibliografia

- Abreu, A. (2012,). *Diversidade linguística, consciência fonológica e educação pré-escolar*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Adams, M. J. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. adaptação portuguesa de Lamprecht, R, R. & Cotsa, A, C, Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Bártolo Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. I., & Lourenço, M. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. In Reis, S. & Novais, S. XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda, vol. I, p. 335-341.
- Andrade, A. I., Lourenço, M. & Sá, S. (2010). *Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção*. *Intercompreensão - Revista de Didática da Línguas*, nº15, p. 68-69.
- Andrade, A. I., & Sá, S. (2014). *Práticas de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de sala de aula*. *Revista Saber & Educar*. Cadernos de Estudo. Ese de Paula Franssinetti.
- Alcobia, A. (2012). *Os sons e as letras das palavras no Jardim de Infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Bastos, M. (2014). *A educação intercultural na formação contínua de professores de línguas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, A. (2012). *Jogar com os sons das línguas na educação de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Camarneira, I. (2007). *Cultura linguística: um estudo com alunos do 2ºciclo do ensino básico*. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.

- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., Noguero, A., Castelloti, V., Pietro, J-F., Lörinez, I., Meissner, F-J. (2007). *CARAP - Framework of references for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Carvalho, A. (2010). *Estatísticas demográficas*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística (INE).
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia referencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, Vol. XIII, Nº 2, p. 455-479.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério de Educação, DGIDC, (PNEP).
- Fernandes, M. (2012). *O desenho infantil*. Cécias nos Pés – Revista Bebê de Hoje (edição Agosto)
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez
- Góes, R. S. (mai-jun de 2009). *A música e as suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico*. Florinópolis, Vol.2, nº1, p. 27-43 (<http://www.revistas.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/view/1932/1504>) (acedido a 16/05/2014).
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Grilo, E. (1999). *Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa*. (M. d. Educação, Ed.) Lei n.º 7/99 de 29 de Janeiro.
- Hawkins, E. W. (1999). *Foreign language study and language awareness*. In Language Awareness, vol. 8, nº3 & 4, p. 124-142.
- Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (2013) *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Brasil: Penso Editora

- Kim, H.K., & Kemple, K.M. (2011). *Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music*. Journal of Early Childhood Teacher Education, p. 135-147, (<http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.572228> acessado a 3/11/2014)
- Lourenço, A. (2014). *O jogo e a educação intercultural na educação de infância*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento
- Marinho, M. (2004). *Sensibilização à diversidade linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico?* Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado
- Nogueira, M. A. (2003). *A música e o desenvolvimento da criança*. Revista da UFG, vol.5, nº2, (www.proec.ufg.br acessado a 12/10/2014)
- Portugal, G., Larvers, F. (2011) *Avaliação em educação pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ravelli, A., & Motta, M. (set-out de 2005). *O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem*. Brasil, Revista Brasileira de Enfermagem., p.611-613.
- Roazzi, A., Asfora, R., Queiroga, B., Dias, M. (set-dez de 2010). *Competência metalinguística antes da escolarização formal*. Brasil. Educar em Revista, n.38, p. 43-56, Editora UFPR (<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/20312/13456> acessado a 13/05/2014).
- Sá, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e cultural e desenvolvimento sustentável*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado
- Santiago, D. & Nascimento, I. (junho de 1996). *Ensinar “disposições”: o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar*. Revista da ABEM, Brasil
- Siguan, M. (1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar.
- Simões, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Doutoramento

- Silva, F (2012) *A expressão musical e desenvolvimento da compreensão na leitura. A leitura tem sons*. Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.
- Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação (PNEP).
- Ravelli, A. Motta, M. (2005). *O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem*. Revista Brasileira de Enfermagem REBEn, Brasil.
- Góes, R.S. (2009). *A música e as suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico*. Revista do Centro de Educação à Distância, vol. 2, nº1, Brasil: Florinópolis.

Documentos Oficiais

- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (2ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (acedido 3/01/2014).

Sitografia

- <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt> (acedido a 27/05/2013)
- <http://www.ine.pt> (acedido a 27/05/2013)
- <http://www.ethnologue.com> (acedido a 27/05/2013)
- http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/Speak.html (acedido a 23/06/2013)
- http://europa.eu/about-eu/countries/member-countries/index_pt.htm (acedido a 6/10/2014)

<http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/en/atlasmap.html> (accedido a 28/11/2014)

http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_pt.pdf (accedido a 28/11/2014)